

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Veronika Stará

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce se začátečnickou skupinou v dramatické výchově
Work with a group of beginners in drama education

Veronika Stará

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radek Marušák
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: I. ST.

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce se začátečnickou skupinou v dramatické výchově vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu práce doc. Mgr. Radku Marušákovi za kvalitní pedagogické vedení při tvorbě této práce, lidský přístup a podporu při vedení kroužku v rámci praktické části. Děkuji také všem dětem z kroužku, které byly a jsou mými učiteli a bez kterých by tato práce nevznikla.

ABSTRAKT

Náplní diplomové práce je otevírání světa dramatické výchovy skupině dětí mladšího školního věku, která nemá s DV žádné zkušenosti. Cílem teoretické části je připravit čtenáře na specifika práce se začátečnickou skupinou v dramatické výchově a na vytvoření plánu cílů pro určitou skupinu. Cílem praktické části je připravit plán cílů na jedno pololetí školního roku pro danou začátečnickou skupinu a zhodnotit, zda byl plán vhodný, do jaké míry se stanovené cíle podařilo naplnit a případně jaké změny a proč v plánu nastaly. Praktická část obsahuje konkrétní lekce a jejich reflexe po realizaci, zaznamenává vývoj skupiny a změny v plánu. Práce tak přináší pro čtenáře teoretická východiska pro práci se začátečnickou skupinou v dramatické výchově, plán cílů pro konkrétní skupinu a možnosti jeho naplňování.

KLÍČOVÁ SLOVA

dramatická výchova, začátečnická skupina, plánování výuky, skupinová dynamika, mladší školní věk

ABSTRACT

The diploma thesis focuses opening a world of drama education to a group of young learners who are unexperienced at DE. The theoretical part aims to prepare readers to understand a beginner class specifics same as working with aim planning for a particular group of students. In the practical part of the thesis I construct one semester plan of aims for concrete collective of students and assess if the plan was made appropriately, if the goals were achieved and what changes must have been done to adjust the plan to real conditions. Furthermore, the practical part offers tips of lessons and their reflections and it maps development of the study group. Overall aim of the thesis is to bring to a reader theoretical background of working with a DE class of beginners, plan of goals for concrete group and its fulfilling.

KEYWORDS

Drama education, group of beginners, goal planning, goal reflection, group dynamics, young learners

Obsah

1	Úvod	8
	Teoretická část	10
2	Charakteristika dítěte mladšího školního věku.....	10
3	Specifika práce se začátečnickou skupinou.....	14
3.1	Budujeme skupinu	14
3.1.1	Skupinová dynamika	14
3.1.2	Vedoucí skupiny	18
3.1.3	Pravidla a signály	23
3.2	Začínáme s dramatickou výchovou	25
3.2.1	Principy dramatické výchovy	25
3.2.2	Začátky lekcí.....	28
3.2.3	Zamezení sebepozorování	29
3.2.4	Začátky improvizací	30
3.2.5	Učitel v roli v začátečnické skupině.....	31
3.2.6	Začátky práce ve skupinách.....	34
4	Plánování a stanovení cílů	37
4.1	Proč si stanovit cíle	37
4.2	Cíle v umělecké výchově	38
4.3	Dělení cílů.....	39
4.4	Postup při plánování	40
4.4.1	Seznámení s příslušnými dokumenty	40
4.4.2	Poznávání jednotlivých dětí	41
4.4.3	Poznávání skupiny jako celku	42
4.4.4	Prostor a materiální zázemí	43

4.5	Hodnocení.....	45
	<i>Praktická část</i>	48
5	Organizace kroužku dramatické výchovy a tvorba plánu	48
6	Průběh kroužku dramatické výchovy v 1. pololetí.....	52
7	Vyhodnocení stanoveného plánu.....	93
8	Závěr.....	98
9	Seznam použitých informačních zdrojů	101
11	Seznam příloh.....	104

1 Úvod

K tématu *Práce se začátečnickou skupinou v dramatické výchově* mě přivedlo to, že jsem chtěla začít vést kroužek dramatické výchovy v naší obci s dětmi, které zkušenosti s dramatickou výchovou nemají. Výběr místa konání byl cílený, protože vím, že většinu dětí rodiče nevozí do blízkého města do ZUŠ, a tak jsem jim chtěla nabídnout kvalitní trávení volného času, ke kterému jinak nemají šanci se dostat.

Sama jsem několik let navštěvovala literárně dramatický obor a vím, jak přínosné a zábavné to pro mě bylo. To se mi potvrdilo i při studiu na Karlově Univerzitě, kde jsme v rámci specializace s jednou skupinou absolvovali společně během tří let všechny předměty dramatické výchovy. Rozhodně bych neřekla, že všichni členové skupiny byli mými přáteli, to bylo pouze několik z nich. Vždy jsem se ale do skupiny těšila, cítila se tam bezpečně, přijímána, mohla jsem být sama sebou. Věděla jsem, že kdybych potřebovala, našla bych u skupiny oporu. Často jsme se společně smáli nejen při uvolňovacích aktivitách, sdíleli emoce, starosti i radosti. A každé prožité drama bylo naším společným zážitkem, který jako kdyby nás stmeloval. Tím jsem si uvědomila, jak silně působí dramatická výchova na budování skupiny a její klima.

Při myšlenkách na otevření vlastního kroužku mě ale napadlo několik otázek. Jak přesně při budování skupiny postupovat? Co je důležité nezapomenout a čeho se naopak vyvarovat? Jaká specifika má dramatická výchova s dětmi, které s ní zkušenosti nemají? Jaké cíle si stanovit pro práci se začátečníky? Řešila jsem i organizační otázky jako prostor pro kroužek.

Literatury pro dramatickou výchovu, kde jsem hledala odpovědi na mé otázky, je mnoho. Ocenila bych, že publikace jsou vesměs založeny prakticky, a tak mi opravdu pomáhaly. Nenašla jsem ale konkrétní titul, který by byl zaměřený na práci se začátečníky v dramatické výchově a obsahoval všechny odpovědi na mé otázky. Asi nejbližší tomu byla kniha Hany Budínské *Ať už si mohou naše děti ve své škole hrát* a od Kristy Bláhové *Uvedení do systému školní dramatiky*. V obou publikacích mi ale chyběly informace o skupinové dynamice a jejím fungování a o cílech a práci s plánem. Celkově o tom, co je třeba si rozmyslet před začátkem vedení začátečnické skupiny a co může hrát roli během procesu.

Rozhodla jsem se proto vytvořit tuto práci, kde je mým **cílem v teoretické části připravit čtenáře na specifika práce se začátečnickou skupinou dětí mladšího školního věku v dramatické výchově a na vytvoření plánu cílů pro danou skupinu.** První část je věnovaná charakteristice dítěte mladšího školního věku, která je nezbytná pro jakoukoliv práci s takto starými dětmi. Dále se zabývám budováním skupiny, kde shrnuji nejdůležitější poznatky o skupinové dynamice a roli vedoucího. Další část pojednává o tom, jaká specifika má dramatická výchova s nezkušenými, jak začít, s čím počítat a čemu se vyvarovat. V poslední části se zabývám plánováním a cíli, jejich formulací a významu pro práci pedagoga.

V praktické části zaznamenávám vše ohledně své práce s určitou začátečnickou skupinou v dramatické výchově. Jedná se o akční výzkum, kde je mým **cílem na základě studia odborné literatury a vlastních zkušeností vytvořit plán práce dramatickovýchovného kroužku se začínající skupinou dětí prvního stupně ZŠ. Tento plán průběžně vyhodnocovat, sledovat vývoj skupiny a na závěr posoudit vhodnost zvolených cílů, obsahů a instrumentů, proměny plánu a jejich důvody. Na základě takové vyhodnocení práce stanovit cíle pro práci v dalším pololetí.**

V úvodu praktické části se čtenář seznámí s danou skupinou, organizací kroužku a s vytvořeným plánem. Velkou částí je pak podrobný záznam průběhu celého pololetí, který se skládá z příprav lekcí a jejich reflexí a záznamu vývoje skupiny a plánu. V závěru je celé sledované období a stanovené cíle zhodnoceny a v návaznosti na to stanoven plán pro druhé pololetí školního roku.

Přeji si, aby tato diplomová práce posloužila co nejvíce lidem. Aby práce na ní posunula pedagogicky mě, aby její přínos pocítily děti na kroužku a aby byla pomocníkem pro všechny, kteří chtějí začít s dramatickou výchovou se začátečnickými ve škole i mimo ni.

Teoretická část

2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Pro práci s určitou skupinou v dramatické výchově je důležité respektování potřeb dítěte daného věku a tedy porozumění jeho vývojovému období. Vývojové období mladšího školního věku označuje Vacek (in Bláhová 1996, s. 9) jako dobu od 6 – 7 let, kdy dítě nastupujeme do školy, do 11 – 12 let, kdy přechází do dalšího vývojového období – puberty. Pro přehlednost je charakteristika stejně jako u výše zmíněného autora dělena do těchto oblastí: tělesný a pohybový vývoj, vývoj poznávacích procesů, citový a sociální rozvoj.

Tělesný a pohybový vývoj

Pro mladší školní věk je podle Vacka (in Bláhová 1996, s. 9) charakteristická potřeba pohybu. Tato potřeba se projevuje spontánními pohyby jako poskakování, pobíhání, tedy celkovou neposedností, která bývá někdy označována za zlobení. Potřeba pohybu bývá uspokojována prostřednictvím různých her, cvičení a sportovních činností. Pokud však pedagog danou potřebu nerespektuje, dítě je nuceno během školní výuky sedět klidně v lavici a možnost pohybu nemá, může být dítě rozmrzelé, nesoustředěné až agresivní.

Z potřeby pohybu a nezralosti nervové soustavy na začátku školní docházky vychází Matějček (2013, s. 63), který nabízí několik konkrétních rad pro práci s dětmi tohoto věku. Úkoly by podle něj neměly trvat dlouho a měly by se střídat. Na začátku školní docházky je norma pro soustředění na jednu věc asi 10 minut, později pak 15 – 20 minut. Hlavním indikátorem je zájem dítěte. Práci můžeme dětem také usnadnit tím, že nemusí zachovávat po celou dobu pouze jednu polohu. Při práci (pokud to technicky

nevadí) mohou stát, klečet, ležet a polohy měnit. Také uvádí, že samozřejmý požadavek je dostatek pohybu dítěte v době mimoškolní.

Děti tohoto věku mají o pohyb přirozený zájem a vyhledávají ho. Rozvíjí se hrubá i jemná motorika, učí se novým pohybovým dovednostem. Sportovní výkony a pohybové dovednosti jsou podle Matějčka (2013, s. 75) na žebříčku hodnot. Mladší školní věk je dobou soutěží. Zvláště mezi chlapci je to samé „kdo dál“, „kdo výš“, „kdo líp“. Protože se v tomto období zvyšuje hodnota tělesné zdatnosti, dítě pohybově nějak omezeno je proti ostatním v mnohem větší nevýhodě než v období předškolním. Posměšky ze strany druhých, odmítnutí skupinou jsou nyní pocíťovány velmi intenzivně a mají negativní vliv na utváření zdravého sebevědomí dítěte. Nemusí se ani jednat o vážný tělesný defekt, stačí dlouhodobější nemoc, drobný úraz, jistá pohybová nevyzrálost, „nemotornost“ dítěte nebo větší tělesná hmotnost.

Vývoj poznávacích procesů

Jak píše Vágnerová (2008, s. 238), mezi 5. – 7. rokem dochází ke změnám v percepci dítěte, které jsou jednou ze složek školní zralosti. Pro zvládnutí 1. třídy je třeba dosažení jisté úrovně ve zrakovém a sluchovém **vnímání**. Zejména diferenciaci. Děti v tomto období jsou schopné analýzy i syntézy viděného i slyšeného. To znamená, že vnímají celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. A detaily vnímají jako součásti celku.

Během období mladšího školního věku dochází podle Vágnerové k velkému vývoji **paměti**, za kterým kromě zrání také specifická stimulace, kterou poskytuje škola. Jednak se zvětšuje kapacita a rychlost zpracování informací, dále dochází k osvojování paměťových strategií a jejich efektivnější a flexibilnější osvojení. Rozvíjí se obecné znalosti o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech. Vacek (in Bláhová 1996, s. 10) dodává, že pro paměť dítěte mladšího školního věku je charakteristická konkrétnost, názornost a citovost. Dítě si tedy spíše zapamatuje zážitky, které na něj citově působily.

Dítě opouští prelogické **myšlení**, které je ovlivňováno fantazií, aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem, a začíná se vyvíjet myšlení, které se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Myšlení dítěte mladšího školního věku je vázáno na realitu. Chce poznávat skutečný svět a přímá zkušenost je důležitá pro jeho učení. Při úvahách vychází ze svých vlastních zkušeností. Dává přednost poznávání, kde se ono samo může přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. (Vágnerová 2008, s. 242)

Škola také výrazně přispívá k rozvoji **jazykových kompetencí**. Zvětšuje se slovní zásoba dítěte, chápání významů slov a způsob uvažování o slovech. Na začátku školní docházky bude nejspíše dítě definovat slovo ve vztahu ke konkrétnímu kontextu („to se jí“, „to máme vždycky u babičky“). Později však začnou využívat k charakterizaci nadřazenou kategorii. A na rozdíl od předškolních dětí si uvědomují, že jedno slovo může mít více významů. (Vágnerová 2008, s. 260)

Podle Vacka (in Bláhová 1996, s. 10) je pro poznání dítěte důležité zprostředkovávání co nejvíce zkušeností. Jde o aktivizaci všech smyslových orgánů. Poznávání by nemělo být orientováno pouze na svět vnější, ale i vnitřní (introspekce).

Citový a sociální rozvoj

Díky zrání CNS se podle Vágnerové (2008, s. 261) rozvíjí u dítěte mladšího školního věku emoční stabilita, emoční inteligence a schopnost autoregulace. Dítě se postupně učí porozumět svým pocitům, kontrolovat je, konstruktivně uvolnit a nenechat se jimi plně ovládnout. Obecně bývají děti tohoto věku optimistické.

S nástupem do školy na sebe bere dítě novou sociální roli – roli školáka, která s sebou nese velké změny pro něho i celou jeho rodinu. Na začátku školní docházky děti svou paní učitelku velmi ctí. Mnohdy má v tomto období učitelův názor větší váhu než názor rodičů, jak píše Vacek (in Bláhová 1996, s. 12). S postupným sociálním zráním však toto klesá. Vzhledem k učiteli jsou děti mladšího školního věku velmi citlivé na spravedlnost. K jakýmkoliv známkám nespravedlnosti a „nadržování“ se staví kriticky.

Kromě vztahu k učiteli popisuje Vacek také vztahy mezi vrstevníky. Ty bývají v tomto období povrchní a krátkodobé. Časem a každodenním kontaktem se spolužáky

zraje dítě sociálně a začíná vyhledávat vrstevníky, kteří jsou dítěti svým jednáním bližší. Vznikají první trvalejší přátelství.

S přibývajícím věkem stoupá vliv mínění okolí (třídy). Pro dítě je důležité, co si o něm myslí třída a snaží se v ní udržet nebo vybudovat svou pozici, což může být silnějším motivem než jednat v souladu s pravidly a očekáváním učitelů. Klasickým příkladem je „předvádění“.

K mladšímu školnímu věku patří také vnímání odlišností mezi chlapci a děvčaty. Obě pohlaví mají jiné zájmy a projevy chování. Dívkám vádí na chlapcích jejich divokost, hluchost a neustále potyčky. Chlapci zase vnímají dívky jako užalované, bázlivé a nafoukané. Podle Vágnerové (2008, s. 309) je pro toto období typický pocit superiority vlastního genderu. Genderová diferenciacie je tedy čím dál větší a dítě dává přednost vrstevníkům stejného pohlaví. Pokud si toto učitel uvědomuje, bude snažit, aby skupiny a dvojice pro práci v dramatické výchově byly smíšené, k čemuž by samovolně pravděpodobně nedošlo.

3 Specifika práce se začátečnickou skupinou

3.1 Budujeme skupinu

3.1.1 Skupinová dynamika

Pro budování skupiny je zásadní termín **skupinová dynamika**. „*Pojem skupinová dynamika spadá významově i historicky do oblasti sociální psychologie. Zaveden byl Kurtem Lewinem, který se svými spolupracovníky otevřel pod tímto názvem výzkumný program v oblasti malých skupin.*“ (Kožňar 1992, s. 24) Na tento výzkum navázaly další, začaly vznikat odborné publikace a v dnešní době se už jedná ve školním prostředí o běžný termín. Slovo dynamika je použito záměrně, protože se podle Kožňara (1992, s. 5) jedná o souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil působících ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým děním ve skupině, všemi procesy, cíli i normami skupiny, rolemi a vztahy členů a jejich vývojem. Podobné definice najdeme i v další odborné literatuře. Sám Lewin používal později tento termín nejen pro vědeckou analýzu skupinových procesů, ale i k označení technik, které mohou být nástrojem intervence do skupin. Z toho vychází Hermochová (2005, s. 16), podle které můžeme termín „skupinová dynamika“ chápat jednak jako oblast vědeckého zkoumání, ale také jako nástroj intervence, ovlivňování vztahů ve skupině, jejich cílů apod. Důležité je si také uvědomit, že skupinová dynamika je jev vyskytující se v každé malé sociální skupině a vzniká spolu se vznikem dané skupiny. (Šolc 2011, s. 42) Když si při práci s jakoukoliv skupinou, zejména pak při budování skupiny nové, budeme vědomi přítomnosti skupinové dynamiky, velmi nám to pomůže. Ba dokonce kvalitní práce se bez toho neobejde.

Pro lepší orientaci v dané problematice nám poslouží výčet prvků skupinové dynamiky, které jsou podle Kažnara tyto: „*cíle a normy skupiny, vůdcovství a struktura skupiny, její identita, interakční a komunikační procesy ve skupině, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, skupinová atmosféra a její prožívání členy skupiny, pozice a role ve skupině, tvorba podskupin, vývoj skupiny v čase*

neboli fáze skupinového vývoje, druhy výroků ve skupině a jejich interakční smysl, nonverbalita a její význam a konečně vztahy jedinců a podskupin. (1992, s. 28) Hned vzápětí však autor dodává, že takové členění je umělé a slouží pouze pro přehlednost a didaktické účely. V praxi všechny výše zmíněné elementy takto oddělovat nelze, protože jsou úzce spjaty a v neustálé interakci.

Pro budování skupiny jsou důležité zejména dva prvky skupinové dynamiky. Jedná se o kohezi a tenzi. Velmi přehledně a podrobně o těchto termínech pojednává Kožnar (1992, s. 132 – 173), ze kterého následující text vychází.

Koheze je soudržnost, sounáležitost skupiny, dalo by se použít i neobratné vazby – pocit “my-ství” ve skupině. Každá skupina se totiž mírou své “skupinovosti” liší. Kohezi bychom však neměli zaměňovat s náklonností nebo porozuměním mezi členy, i když na těchto faktorech také závisí. Koheze a vzájemné akceptování ve skupině nemusí nutně znamenat, že všichni členové skupiny jsou přátelé. Jde spíše o pocit jednoty a sounáležitosti. Každý musí cítit, že je důležitým přispívajícím členem skupiny. Pochopitelně může existovat rozdíl mezi celkovou soudržností skupiny a pocitem soudržnosti, jak jej prožívá každý jedinec. Tyto dva fenomény jsou však úzce spjaty.

Koheze stojí v samém jádru úspěšného fungování skupiny. Ovlivňuje kvantitu i kvalitu skupinových interakcí, zvyšuje produktivnost a efektivnost skupiny, má pozitivní vliv na spokojenost členů ve skupině, jejich pocit bezpečí, přispívá k pozitivnímu individuálnímu sebehodnocení a redukuje úzkost. Koheze se projevuje vzájemným porozuměním, důvěrností a poskytováním podpory. Čím je skupina koheznější, tím je otevřenější v komunikaci. Jednak umožňuje snáze vyjadřovat pozitivní pocity, ale také ventilovat ty negativní. Vládne-li totiž ve skupině soudržnost a důvěra, slouží pak negativní projevy chování a konflikty jako zdroj růstu jedince i skupiny. Člen pak získává důležitou zkušenost, že může projevit hněv, být sám sebou, a zároveň nemusí být odmítnut. A naopak to, že se na mě někdo zlobí, neznamená, že mě odmítá.

Všechno výše zmíněné je přesně to, o co by se měl vedoucí skupiny snažit. Neměl by však zapomenout, že k vytvoření jisté míry koheze je třeba určitého času. Záleží na tom, jak často a na jak dlouho se skupina schází. Ke kohezi přispívá celá řada dalších faktorů, mezi které patří například uspokojování osobních potřeb členů skupiny; výhody, plynoucí

z členství; sympatie mezi členy; přátelská, akceptující a uvolněná atmosféra ve skupině; prestiž skupiny a zvyšování prestiže jednotlivců jejich členstvím ve skupině; vzájemná závislost členů skupiny při spolupráci na společných úkolech; soutěžení s jinými skupinami; vliv skupinových aktivit – jednak přitažlivých a jednak přímo zaměřených na podporování koheze atd. Po těchto řádcích je již jasné, že každý vedoucí má možnost s mírou koheze skupiny pracovat a pozitivně ji ovlivňovat už jen například výběrem aktivit.

Mluvíme-li o kohezi, je třeba zmínit i termín **tenze**, který bývá někdy mylně chápán jako její opak. I když vytváří jistou protiváhu kohezi, nejedná se o její protiklad. Tenze neboli napětí je přítomna i v kohezní skupině, protože s narůstající frekvencí interakcí ve skupině vzrůstají nejen pocity sympatií a soudržnosti, ale také agrese, antipatie, zlosti. Tenze je přirozeně vyvolána tím, že ve skupině musí člen akceptovat odlišné názory a postoje, musí brát ohled na potřeby druhých, přizpůsobovat se a to vše někdy na úkor svých vlastních potřeb. V žádném případě není třeba brát tenzi jako něco negativního. Důležitá je pouze její úroveň. V jisté míře je tenze dokonce žádoucí a patří ke správně vybudované a zdravě fungující skupině stejně jako koheze. Je hybnou silou pro změny ve skupině i u samotných jedinců, umožňuje uvědomovat si slabiny, vyvolává diskuzi a posouvá skupinu dál. Projevuje se konflikty, agresivitou, kritikou druhých, vytvářením podskupin, úzkostí atd. Vždy je však rozhodující rovnováha mezi kohezí a tenzí. Pouze v kohezní skupině je tenze přínosem a její projevy jsou řešeny efektivně. V druhém případě má pak přespřílišná tenze bez koheze za následek nezdravé pocity úzkosti členů, odpor k sebeotevření, upřímnému hovoru o sobě, odpor k přijímání zpětné vazby, nepřátelský postoj ke skupině, absenci v docházce, narušení vztahů ve skupině a tím pádem neschopnost členů efektivně pracovat, potřebu ulpívat na konfliktech a znemožňovat tak další pokrok ve vývoji skupiny a naplňování skupinových cílů.

Zdrojů napětí ve skupině může být mnoho. V první řadě ji ovlivňuje už samotné složení skupiny a rozdíly mezi jednotlivými členy, přenos minulých negativních interpersonálních zážitků do současných interakcí a vztahů, tvorba podskupin a boj mezi nimi. Dále Kožnar zmiňuje často roli vedoucího skupiny, který může vyvolávat tenzi špatným vedením skupiny. To znamená nestrukturované vedení, přílišná autoritativnost

vyvolávající u některých členů odpor podřídít se a obecně nerespektující a necitlivý přístup, za kterým můžou stát osobnostní, profesionální a sociální nedostatky v kvalitách vedoucího.

Při budování skupiny by tedy mělo být naším cílem dojít k dynamické rovnováze mezi kohezí a tenzí. Nepříjemnosti tenze jsou totiž kompenzovány uspokojením z koheze a lze je pak využít konstruktivně. Tenze je pak tou dynamickou silou podporující úsilí o změnu.

Koheze a tenze spolu s vedením skupiny jsou podle Kožnara (1992, s. 165) nejpodstatnějšími prvky tzv. **skupinové atmosféry**. Jde o převládající náladu ve skupině. Atmosféra se vyvíjí spolu s vývojem skupiny a je pro ni charakteristickým rysem. V odborné literatuře se setkáme s různým vyjádřením ke skupinové atmosféře. Někdy se autor ani neodkazuje na skupinovou dynamiku. Ta ale vždy stojí v pozadí.

Petr Šolc (2011, s. 44) popisuje skupinovou atmosféru jako projev rovnováhy mezi kohezí a tenzí. Příznivá skupinová atmosféra podle něj umožňuje členům skupiny:

- *Otevřeně se projevovat.*
- *Hovořit o svých pocitech.*
- *Vyjadřovat svoje názory.*
- *Mluvit o problémech.*
- *Dávat a přijímat i negativní zpětné vazby.*
- *A prožívat přitom základní míru pocitu bezpečí, důvěry, podpory.*

Hana Budínská (1992, s. 3) zmiňuje jako jednu z osvědčených zásad při práci se skupinou v dramatické výchově vytvoření atmosféry vzájemné důvěry. V takové skupině děti cítí pomoc, podporu, pochopení a důvěru ve vedoucího i mezi sebou.

Marušák a kol. (2008, s. 27) zmiňují, že pozitivní skupinovou atmosféru budují činnosti, nikoliv slova. Na důvěře k vedoucímu, k sobě samému i k dalším členům skupiny se odráží právě kvalita společných pozitivních zážitků a činnosti zaměřené na zlepšování kvality sociálních vazeb, posilující prosociální chování, respekt a spolupráci.

3.1.2 Vedoucí skupiny

Z minulé kapitoly vyplývá důležitost vedoucího skupiny při jejím budování a vývoji, proto jsem se ji rozhodla věnovat samostatnou kapitolu. Je zde shrnuto několik důležitých bodů pro úspěšnou práci vedoucího skupiny a to nejen v dramatické výchově.

1. Respektující přístup

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* se shodli na tom, že pro výchovu a vzdělávání dítěte (i dospělého) nestačí pouze láska. Abychom mu pomohli vyrůst do jeho maxima, vyrůst v zodpovědného kompetentního člověka s vysokými morálními hodnotami, je nejpodstatnější respekt a úcta. Respektovat druhé podle nich znamená především dvě věci:

A) „*Chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem při tom je, nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám.*“ (Kopřiva a spol. 2012, s. 14) Již odmala tuto větu slýcháme: „Chovej se tak, jak chceš, aby se ostatní chovali k tobě.“ Ať už vedoucí chce, aby si členové skupiny dávali kvalitní zpětnou vazbu, naslouchali si, otevřeli se skupině, měl by to dělat i on sám. Právě vedoucí skupiny je tou první cihlou při budování skupiny, která vytváří bezpečí a důvěru. „*Jak jsme už uvedli, nejlepším učitelem je vlastní příklad - váš postoj. To, co děláme, vždy zastíní to, co pouze říkáme.*“ (EYROVI, 2007, s. 15)

B) Přijmout fakt, že se od nás **mohou lišit**. Ve skupině se sejdou různí lidé, různých povah, názorů, náboženství atd. a **neznamená to, že jsou lepší nebo horší než my**. (Kopřiva a spol., 2012, s. 14) Právě schopnost být spravedlivý, nepodlehnout osobním averzím a naopak neupřednostňovat děti, ve kterých jsme našli zalíbení, popisuje Hana Budínská (1992, s. 3) jako velké umění, které je sice obtížné, ale pro vedení dramatické výchovy nezbytné.

Respektující přístup k ostatním se projevuje v nejvíce ve způsobu komunikace. Autoři knihy *Respektovat a být respektován* uvádí příklady efektivního (respektujícího) a neefektivního (nerespektujícího) způsobu komunikace. Pro vedoucího skupiny mohou být vodítkem při poskytování zpětné vazby, řešení konfliktů ve skupině a obecně v komunikaci se členy skupiny. Nejdříve si ujasněme, čeho se raději vyvarujeme.

Přehled neefektivních způsobů komunikace (Kopřiva a spol., 2012, s. 24):

- *Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys aspoň...!* (výčitky, obviňování)
- *Měl/a by sis uvědomit, že...* (poučování, vysvětlování, moralizování)
- *Tohle jsi udělal/a špatně!* (kritika, zaměření na chyby)
- *Já (někdo) kvůli tobě...* (lamentace, citové vydírání)
- *Nedělej to, nebo se ti stane...!* (zákazy, varování)
- *Z tebe jednou vyroste...* (negativní scénáře, proroctví)
- *On je takový...* (nálepkování)
- *Udělej...* (pokyny)
- *Okamžitě běž a udělej...!* (příkazy)
- *Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!* (vyhrožování)
- Křik
- *Podívej se, na..., vezmi si příklad z...* (srovnávání, dávání za vzor)
- *Já pro tebe..., a ty...!* (poukazování na vlastní zásluhy)
- *Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?* (řečnické otázky)
- *Ty jsi ale...* (urážky, ponižování)
- *To je náš génius! To ses teda vyznamenal!* (ironie, shazování)

Často lze přesně tyto způsoby zaslechnout od samotných učitelů a celkově v komunikaci mezi lidmi. Chce-li tedy vedoucí přistupovat ke členům skupiny s respektem, měl by se snažit o respektující způsob komunikace. Vůbec nejvhodnější je níže uvedené dovednosti kombinovat.

Přehled efektivních komunikačních dovedností (Kopřiva a spol. 2012, s. 50):

- *Vidím (slyším), že...* (popis, konstatování)

Tento bod souvisí úzce s kvalitním poskytováním zpětné vazby. Hana Kasíková (2011, s. 259) nabádá pedagogy k užívání popisujícího jazyka na rozdíl od posuzujícího. U posuzujícího jazyka se při hodnocení vztahujeme k osobnosti žáka samotného. Často může dojít až k nálepkování a to při pozitivním („Ty jsi náš šikula.“) i negativním (Ty jsi náš třídní popleta.“) hodnocení. Žák obvykle přijme danou nálepkou za svou a začne ji naplňovat. Proto bychom se vždy měli držet popisujícího jazyka a co nejpodrobněji popisovat žakovu práci, co zvládl a na čem pracovat dál. Takové hodnocení se nevztahuje k osobnosti žáka, ale jeho úkolu.

Příklad popisujícího jazyka: Jano, ten domácí úkol je napsaný opravdu pečlivě.

Příklad posuzujícího jazyka: Ty jsi opravdu pečlivá holčička.

- *Je...; Je třeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak...* (informace, sdělení)

Takto můžeme efektivně komunikovat s dětmi ve školním prostředí na rozdíl od užívání pokynů a příkazů. Místo nich druhé informujeme (o současné situaci, co v určitých situacích pomáhá, o důsledcích, o domluvených pravidlech, proč a jak se co dělá). Je větší šance, že se tím, co platí obecně pro všechny (užívání 1. osoby množného čísla nebo 3. osoby jednotného i množného čísla), budeme řídit, i když nebude autorita nablízku.

Příklad pokynu: „Uklid'te si po sobě ten nepořádek!“

Příklad informace: „Zazvonilo. Než odejdeme, je třeba, aby bylo ve třídě čisto.“

- *Potřebuji, aby... Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...* (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)
- *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat.* (možnost volby)

Podle autorů možnost volby příznivě ovlivňuje motivaci a klima. Mluví však o volbě pro jednotlivce. Pozor bychom si měli dát u možnosti výběru pro skupinu.

O tom, jak se můžeme dohodnout, nepanuje-li ve skupině jednotný názor, je dobré se poradit se samotnou skupinou. Raději se však vyvarujeme klasického hlasování, které může vyvolat nátlak na některé členy a později obviňování. Místo toho doporučuji náhodný výběr (losování, hod mincí), který přijme skupina lépe, než když rozhodne většina nebo autorita. Toho se můžeme později držet i při rozdělování do menších skupin pro skupinovou práci.

- *Jirko, ...!* (dvě slova)
- *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?* (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)

2. Demokratický styl vedení

S rolí vedoucího úzce souvisí i jeho styl vedení skupiny, který je v případě respektujícího přístupu **demokratický**. Takový styl stojí na spoluúčasti členů skupiny na věcech, které se jich týkají, na společném vytváření pravidel, na společném řešení problémů. Každý člen skupiny pak přebírá zodpovědnost za své chování. (Kopřiva a spol. 2012, s. 257 – 262) Tento styl vedení považuje za nejlepší i Kožnar (1992, s. 69 – 75), který vychází z několika studií a publikací dalších autorů. Demokratický styl vedení podle něj vede skupinu a jedince k samostatnosti a ke konstruktivní spolupráci. Tento styl vůdcovství je zaměřen na skupinu, což znamená, že vedoucí nepřeceňuje svou roli a dává důvěru ve skupinu. Zároveň ale nenechá skupinu „jít kam se jí zachce“, spolupracuje na stanovení cílů. Je partnerem.

Dalším stylem vedení je styl **autoritativní**, který stojí na mocenském přístupu (rozhodování vedoucího, podceňování názorů dítěte, komunikace dávající najevo nekompetentnost a malou hodnotu). Jde o nerovnocenný stav nadřazenosti a podřazenosti, jak je napsáno v již citované knize *Respektovat a být respektován*. Její autoři dále tvrdí: „Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Jednou větou by se to dalo říci tak, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi.“ (Kopřiva a spol. 2012, s. 13) Mocenský, direktivní,

autoritářský, trestající přístup vedoucího v řešení problémových situací je pak vzorem i pro samotné členy skupiny a učí je modelu: selže-li někdo, udělá-li chybu, je dobré a důležité ho potrestat, trest je řešením problému. Právě odměnám a trestům se snažíme v demokratické výchově vyhnout. Nejlépe však ve výchově obecně. Autoritativní přístup nejspíše vyvolá kázeň, ale rozhodně nebude přispívat k pozitivní skupinové atmosféře, k důvěře v sám sebe, v akceptaci vlastního názoru, ke společnému hledání a tedy efektivní práci s chybou. V atmosféře strachu z trestu lze těžko od členů skupiny očekávat aktivní, kreativní práci a vyjadřování vlastního názoru. (Marušák a kol. 2008, s. 26)

Protipólem autoritativního stylu vedení je **anarchistický** nebo zcela volný, který také není vhodný, protože skupina je ponechána na pospas sama sobě. Není-li skupinové dění zejména v počátcích strukturováno, může to vyvolávat v účastnících skupiny strach a nejistotu. (Kožnar 1992, s. 74)

3. Osobní výbava vedoucího

Dobré vedení skupiny, tak jak je popisováno výše, klade jisté nároky na osobní výbavu vedoucího. Kožnar (1992, s. 48-67) pokládá v reakci na četné výzkumy a další autory za důležitou **emocionální a sociální zralost**. Vedení skupiny není jednoduchý úkol, vedoucí je vystaven nečekaným situacím a reakcím skupiny. Aby se dokázal chovat přiměřeně situaci a skupinovým procesům, potřebuje znát sám sebe, být si vědom svých kvalit i nedostatků. Měl by mít víru sám v sebe, tedy přiměřené sebepojetí, a schopnost seberegulace. Kladný vztah k sobě i druhým a otevřenost vůči změnám (i u sebe) mu budou jistotami ve vedení skupiny. Sociální zralost se projeví nejen v nezbytných sociálních dovednostech jako je aktivní naslouchání, efektivním kladení otázek, podporování členů skupiny nebo regulování skupinových interakcí, ale také ve vnímání toho, co se ve skupině děje. Právě senzitivita vůči skupinovému dění a empatie je nezbytností pro vedení skupiny a práci se skupinovou dynamikou. Osobnostní charakteristika vůdce rozhoduje v počátcích vývoje skupiny o tom, jak rychle se podaří ustanovit žádoucí vztahy a skupinovou atmosféru.

Dále jsou podle Kožnara třeba určité znalosti. Obecně při budování a vedení jakékoliv skupiny jsou to **znalosti ze sociální psychologie**. Vedoucí musí mít **znalosti a zkušenosti z daného oboru** podle toho, jakou skupinu vede. Vedení skupiny je zodpovědný úkol, proto by se vedoucí neměl vydávat za hranice své odborné způsobilosti.

I dramatická výchova vyžaduje od osobnosti učitele jistá specifika, o kterých si lze přečíst v mnoha knihách. Krista Bláhová (1996, s. 27) uvádí, že kromě základních pedagogických schopností a dovedností je předpokladem pro dobré vedení dramatické výchovy tvořivost. To znamená vnímat věci nově, přicházet s novými nápady a umět reagovat na změnu okolností. Dále by učitel dramatické výchovy neměl postrádat základní znalosti a dovednosti z oboru divadla (základy teorie dramatu a divadla, režie, scénografie, nezbytná míra hereckých předpokladů,..). Pro budování skupiny je však zásadní jedna věc, kterou popisují autoři Budínská (1992, s. 3) a Marušák a kol. (2008, s. 29) – vedoucí se stává spoluhráčem. K rovině *vedoucí skupiny – členové skupiny* tak přibývá do procesu specifická rovina vedoucí jako *hráč – spoluhráči*. To rozhodně neznamená snížit se na úroveň dětí a projevovat se infantilně, ale podívat se na svět jejich očima, stát se skutečnými partnery a ponořit se do hry společně, být připraven sednout si s dětmi na zem do kruhu. Učitel nestojí před dětmi, ale je s nimi, což mu umožňuje řídit skupinu zevnitř. Společný zážitek a radost ze hry navíc pozitivně podpoří klima celé skupiny.

3.1.3 Pravidla a signály

„Hned na začátku práce každé skupiny je třeba zavést určitá pravidla soužití.“ (Machková 2015, s. 41) Pravidla jsou jednou z podmínek existence lidské společnosti, tedy i pro život ve skupině. Představují bezpečí, řád a stabilitu. Ať už se jedná o prvotní organizační pravidla jako včasný příchod a společný začátek celé skupiny či třeba pravidla pro práci ve skupinách, uvádí Valenta (2008, s. 326) několik obecných zásad ohledně jejich formulace. Ta by měla být jasná a stručná, v ideálním případě v pozitivní formě (vyjadřující žádoucí chování, nikoliv zákazy), pravidel by nemělo být mnoho, měla by být

zveřejněna (nejlépe i vizuálně a skupině na očích) a hlavně by měla být **formulována ve spolupráci se skupinou**. To potvrzují i další autoři. Jedním z nich jsou Kopřiva a kol. (2012, s. 246), podle kterých je vytváření pravidel společně s těmi, kterých se týkají, základním předpokladem k tomu, aby převzali členové společenství zodpovědnost za jejich dodržování. Spoluúčast všech členů skupiny je nejen při vytváření pravidel, ale i při připomínání a oceňování jejich dodržování. Při porušování pravidel se vyhýbáme sankcím. Chceme-li vybudovat bezpečné klima, je v našem zájmu, aby nikdo z členů skupiny neměl pocit selhání, nechceme, aby jeho chování bylo postaveno na strachu z trestu. Raději využijeme společně vytvořených pravidel a efektivních způsobů komunikace, o kterých píší o několik stran výše, a zapojíme do řešení problémů samotné členy skupiny.

J. Cangelosi (2009, s. 123) udává 4 cíle, které zaváděním pravidel chování ve třídě sledujeme. Můžou nám pomoci, abychom zaváděli pouze nezbytná pravidla, tedy taková, která se vztahují minimálně k jednomu z těchto cílů:

1. Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat nespolupracující chování, obzvláště rušivé.
2. Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
3. Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.
4. Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Konkrétní příklad správného postupu práce s pravidly by mohl vypadat takto:

1. Učitel zadá dětem otázku: „Jak bychom se k sobě měli v naší třídě chovat, aby se nám tu dobře žilo a pracovalo?“ Žáci sepiší velké množství co nejkonkrétnějších odpovědí.

2. Potom dojdou děti společně s učitelem ke svým pravidlům. Ta sepiší a vyvěsí ve třídě. Například: Budeme se snažit naslouchat si, chovat se k sobě kamarádsky a ohleduplně, řešit problémy v klidu.
3. Děti mají problém dodržovat pravidlo o naslouchání. Učitel na to reaguje: „Všiml jsem si, že ve třídě nějak vážně naslouchání. Co s tím uděláme?“ (spoluúčast třídy na řešení)

V začátcích práce se skupinou je podle Evy Machkové (2007, s. 80) důležité domluvit si signál, na který se všichni zastaví, ztiší a budou vnímat vedoucího. Signál (slovo, gesto, zvuk) zde zastupuje dané pravidlo a je výzvou k jeho naplnění. Může to být slovo štronzo, úder na bubínek, zvuk hudebního nástroje, zvednutí ruky atd.

3.2 Začínáme s dramatickou výchovou

3.2.1 Principy dramatické výchovy

Budeme-li se dále zabývat specifiky práce se začátečnickou skupinou v dramatické výchově, připomeňme si nejprve obecné principy dramatické výchovy, ze kterých bude naše práce vycházet. Ty podrobně popisuje Eva Machková. (2007, s. 11-26)

Jedním z principů DV je **partnerství**. Není to nic jiného než výše popisovaný respektující a demokratický přístup vedoucího. Necht' je to čtenáři důkazem, že bez respektujícího přístupu k dětem založeném na empatii, toleranci a kooperaci a bez vytváření pozitivního sociálního klimatu nelze dramatickou výchovu dělat. Dítě je zde spoluvůrcem, partnerem. Partnerství je základ pro prostředí, ve kterém dramatická výchova probíhá, a zároveň se mu děti díky ní učí.

V dramatické výchově se uplatňuje činnostní učení, které vychází z principu **zkušenosti** a **prožitku**. Při takovém učení žák uplatňuje své dosavadní zkušenosti a získává nové. Zkušenosti se postupně propojují a vytváří soustavu, která vytváří základ pro jeho osobní postoje. Prožitek autorka popisuje jako individuální osobní zkušenost, která

v dramatické výchově zejména při vstupu do role umožňuje dítěti poznávat svět druhých „zevnitř“. Tím se proměňuje osobnost hráče. Tento princip vlastně odpovídá současnému modernímu pojetí vyučování, které se odklání od transmisivního vyučování, kde je učitel podle Kasíkové (2012, s. 122) garantem pravdy, ten co ví. Naopak žák je zde vnímán jako ten, co neví, inteligence jako prázdná nádoba. Z toho tento typ vyučování vychází a je postaven na předávání. Zatímco v konstruktivistickém pojetí poznání je stejně jako v DV učitel garantem metody a vytváří podmínky pro maximální rozvoj všech žáků. Žák vstupuje do procesu učení s již zásobou zkušeností, které se dále rozvíjí. Inteligence je tedy určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním. Konstruktivistické vyučování lze chápat jako konstrukci, výstavbu vlastního poznání a právě přestavbu vstupních poznávacích struktur.

Právě princip činnosti, prožitku a zkušenosti je podle Marušáka a kol. (2008, s. 10) úzce spojen s principem **hry**. Základem hry v dramatické výchově je přijetí fikce, protože se jedná většinou o „hry na“ a „hry jako“. Právě fikce umožňuje dítěti nahlížet mimo jeho reálný svět a rozvíjet ho o další zkušenosti. Vstup do fiktivního světa pomocí rolové hry nám umožňuje experimentovat, zkoumat mezilidské vztahy, reakce, situace, učit se řešit problémy. Zároveň vždy můžeme ze hry vystoupit, hru reflektovat a pak znovu zopakovat. Tento princip nazývá Machková **zkoumání** a **experimentace**. Kromě námětových a rolových her využívá dramatická výchova průpravných her a cvičení, které kultivují u dětí určité dovednosti nebo pomáhají kohezi ve skupině.

Vstup do role je základem dramatické výchovy. Hra v roli odlišuje dramatickou výchovu od ostatních předmětů a výchovných směrů. Dramatická výchova ji má společnou s divadlem, ale na rozdíl od divadla, kde jde o „zasáhnutí“ diváka, jde v dramatické výchově o „zasáhnutí“ hráče samotného.

Principem, na kterém stojí většina aktivit v dramatické výchově je **improvizace**. Umět improvizovat tj. jednat bez přípravy je důležité pro život, neboť jsme neustále vystavováni nečekaným situacím, na které musíme reagovat.

Dalším principem dramatické výchovy je **tvořivost**. Jde o schopnost, se kterou se setkáváme u dětí i dospělých v běžných činnostech. „*Tvořivost dává dětem nahlédnout za stereotypy i pod povrch věcí, podmiňuje je k hledání a objevování nečekaného, nových*

souvislostí, významů a postupů.“(Marušák a kol. 2008, s. 11) Podle Hany Budínské (1992, s. 3) jde o to, aby děti pochopily, že první nápad nebo první řešení nemusí být vždy nejlepší, aby hledaly jiné možnosti a nesklouzávaly k povrchnosti a neuspokojovaly se s prvním řešením. Tvořivost vyprovokuje už jen otázka od učitele: „Jak by se to dalo udělat jinak?“ Chce-li se pedagog dodržet principu tvořivosti, nesmí chtít po dětech okamžité a rychlé výsledky. Ty by vedly k pravému opaku.

Posledním nezmíněným principem, jak je uvádí Eva Machková, je **psychosomatická jednota**, tj. jednota vnitřního světa s tělem. Je to další princip, který spojuje dramatickou výchovu s divadelním uměním a vymezuje ji jako obor. V hereckém umění je výrazový prostředek totožný s tvůrcem, tvoří ho sám svou osobou. Stejně jde i v dramatické výchově o cestu k výrazu, o cestu od představy k vnějšímu projevu.

Pro učitele dramatické výchovy je důležité si uvědomit, co odlišuje dramatickou výchovu od ostatních oborů, zejména od osobnostní a sociální výchovy, se kterou má společné některé cíle. Nezapomeňme na hlavní cíl dramatické výchovy – objevování světa a divadelního umění skrze dramatickou hru, jak píše Stuchlíková, Janík a další autoři knihy *Oborové didaktiky* (2015, s. 378). Tito autoři vyvrací představu některých pedagogů, že na hru v roli ve fikčních situacích je třeba se nejprve připravit průpravnými hrami a cvičením a rozvíjet jimi různé životní dovednosti od smyslového vnímání po kooperaci. Tyto aktivity mají v dramatické výchově své místo, ale nikdy by neměly zastínit hlavní cíl oboru.

Jiný pohled nabízí například Krista Bláhová (1996, s. 28), u které v práci se začátečníky převažují průpravné hry a cvičení sloužící k rozvoji osobnosti a k získání potřebných dovedností pro další práci. Uvědomuje si důležitost takových her a cvičení, ale shoduje se s Janíkem a Suchlíkovou v tom, že tyto hry nejsou podstatou dramatické výchovy. Svůj význam splní pouze tehdy, pokud přejdou v dramatické hry a improvizace sloužící k sociálnímu rozvoji dítěte. Pokud se pedagog ve své práci zaměří pouze na průpravné hry a cvičení, nejedná se o dramatickou výchovu, ale pouze o výchovu.

Tento názor potvrzuje i Eva Machková ve svém článku v časopise *Tvořivá dramatika* (2016, s. 19), kde se zamýšlí nad knihou *Výtvarná dramatika* od Ivany Bečvářové. Nesouhlasí s názvem dramatika, přestože z ní autorka přebírá některé principy

a aktivity. Tyto průpravné aktivity si ale většinou sama dramatika vypůjčila odjinud. Konkrétně se jedná například o sociogram, který je ve skutečnosti metoda sociální psychologie, brainstorming, který se užívá především v managementu a podnikání, nebo rytmické hry, které dramatika převzala z Orffova instrumentáře. Tyto aktivity jsou využívány i v dramatické výchově, ale nejsou pro ni klíčové. V projektech v této knize Machková postrádá jednání v roli, bez čeho nelze mluvit o dramatice.

3.2.2 Začátky lekcí

Na začátku každé lekce dramatické výchovy doporučuje Eva Machková (2015, s. 136) zařadit hry na rozehrání a uvolnění. Tyto hry by měly účastníkům pomoci se odpojit od všech myšlenek, pocitů a dojmů, ať už příjemných či nepříjemných. Pomáhají zbavit se zábran a veškerou pozornost přenést na dění v lekci. Tyto hry jsou nesmírně důležité právě v začátcích s dramatickou výchovou a ve skupině nově vzniklé, protože díky nim účastníci překonávají ostych, napětí a strach ze ztrapnění. V angličtině jsou tyto hry známé jako ice-breakers nebo warming up. V češtině se můžeme setkat s výrazem “lámání ledů“ nebo podle Hermochové (2005, s. 34) “ledolamky“. Představa je opravdu odvozena od člověka, kterému je velká zima, všechno je v něm stažené, je uzavřený. Cílem těchto aktivit je, aby se člověk “zahřál“, uvolnil, a tím pádem “otevřel“. Kvalitní zásobník takových her lze nalézt například v knihách dvou výše zmíněných autorek nebo v publikaci Kristy Bláhové *Uvedení do systému školní dramatiky*.

K těmto uvolňovacím hrám patří bezesporu i smích. Takový společný smích je tím nejlepším “lamačem ledů“ a často bývá se spoustou her spontánně spojený. Matějček (1994, s. 49-56) spojuje smích s pocitem bezpečí. Smích považuje za nejvyšší stupeň komunikace, za vzájemné sdílení radosti, za jev společenský a odlišující člověka od zvířat. Smějeme se, když je nám dobře, a je nám dobře, když se smějeme. Smích je síla, která přispívá k budování společenství, k soudržnosti a sounáležitosti.

3.2.3 Zamezení sebepozorování

V první etapě bude učitelovým cílem **zamezit sebepozorování** u dětí. To znamená zaměření hráče na to, jak je nebo by mohl být vnímán a hodnocen ostatními. Proto doporučuje Valenta (2008, s. 257) začínat s nezkušenými hráči formou **individuální hry pro sebe**. V takových simultánních hrách a improvizacích se každý jednotlivec soustřeďuje pouze na svou hru, nedívá se na ostatní, nikdo se nedívá na něj, nedochází k žádnému kontaktu mezi hráči. Díky tomu se dítě učí herním dovednostem a překonává ostych. Další se pak nabízejí simultánní hry jednotlivců, kdy dochází k prvním kontaktům, ne ale ještě v pravém slova smyslu. Tento typ nazývá Valenta „hra vůči druhému“. Tedy hra, kdy se hráč obrací k dalším simultánně hrajícím osobám, ale tyto osoby nereagují a zabývají se svou hrou. Na tyto hry navazuje další typ her pro sebe a to „hra s někým“, kde se jednotlivec dostává do kontaktu s dalším jednotlivcem či skupinou ve vzájemném reagování. Teprve po hrách pro sebe by měly přicházet hry pro někoho.

Učitel by měl používat k zamezení sebepozorování všechny možné prostředky. Jedním z nich je podle Machkové (2015, s. 24) zdržení se jakéhokoliv hodnocení během činnosti. Vedoucí v této fázi nehodnotí ani kladně ani záporně, nic nekomentuje, jen instruuje, dává podněty. Reflexe nastává až po skončení aktivity a je spíše popisného rázu nebo dává prostor hráčům k vyjádření všeho, co jim samotným aktivita přinesla, co objevili pro sebe. Pozornost hráčů by měla být v začátcích zaměřena dovnitř.

Sebepozorování většinou vede ke dvěma projevům chování, jak je uvádí Machková (2007, s. 88). Tím prvním je **plachost, nevýraznost, tichost, stahování se do pozadí**. Takové děti většinou trpí pocitem méněcennosti, mají strach se projevit, strach z reakce okolí, z chyby nebo jen z toho, že si jich někdo všimne. V hloubi duše přitom mají nápady a rády by je řekly. Takovému dítěti může učitel pomoci tím, že ho bude podporovat, využije každé chvíle, kdy by mohlo dítě zažít sebemenší úspěch, a nebude ho vystavovat jemu nepříjemným situacím a úkolům. Těmto dětem také pomáhá dostatečný čas na přípravu, ponechání času na získání jistoty. Nežádejme od nich bezprostřední odpovědi. Takovým jedincům vyhovuje pracovat ve dvojicích nebo trojicích, ale je třeba dávat pozor, aby partner ze skupiny nebyl silně dominantní a exhibicionista a plaché dítě neutlačil. Do

skupin je lepší dávat podobné typy. B. Way (2014, s. 89) k tomu dodává, že dětem, které pociťují sebepozorování a mají pocit, že jsou nemehla, můžeme pomoci tím, že všichni do těchto rolí vstoupíme. Budou to takové postavy, které nevyžadují „krásný“ pohyb, jako hloupí lupiči, kterým se nikdy nic nedaří, strašidla nebo čerti. Zde dítě nemusí mít strach z neúspěchu a nabírá jistotu.

Druhou skupinu tvoří **exhibicionisté, dominantní, upovídaní, agresivní, klauni**. Nenechme se zmást. I přílišné upoutávání pozornosti na sebe a projevy dominance souvisí se sebepozorováním. Takové děti za své chování většinou schovávají vnitřní nejistotu či úzkost a většinou jde o známku toho, že není naplněna potřeba přijetí svým okolím. V pozadí může stát mnoho faktorů z rodinného a školního prostředí. Většinou jde však o nedostatek pozornosti a přijetí, kterého se dítě tímto rušivým chováním dožaduje. Opět se doporučuje dát podobné typy spolu do skupiny a nechat je konfrontovat mezi sebou. Klauny pak k někomu, kdo mu nebude tvořit publikum. Učiteli se vyplácí dlouhodobější práce s takovými jedinci, kdy je naučí získávat pozornost jinými, pro skupinu přínosnými způsoby, spíše než neustálé kategorické zásahy. Ty by mohly vést k opaku toho, o co usilujeme, tedy k negaci k učiteli a ke skupině. Učitel může využívat stanovených pravidel a společných skupinových diskuzí, které mají dlouhodobější efekt než napominání. Nezapomínejme na to, že i tyto děti mají své problémy, které stojí za jejich chováním.

3.2.4 Začátky improvizací

Příklady, jak lze **pracovat s již malými dětmi pomocí improvizace**, uvádí ve své knize Brian Way (2014, s. 153). Jeho kniha *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* může být pro mnohé pedagogy dramatické výchovy výbornou inspirací pro práci se začátečnickou skupinou. Malým dětem je hra v rovině simulace (já v jiném čase, prostředí, podmínkách) a v rovině alterace (já jako...) zcela přirozená. Improvizace v této knize jsou založené na vyprávění učitele, které děti doprovází. Nejprve mohou vyprávění doprovázet zvukem, později akcí. Příběhy jsou zpočátku krátké a jednoduché. Jako námět mohou posloužit

každodenní činnosti, práce v domácnosti, fantastické postavy, zvířata a ostatní tvorové, podobně také předměty, stromy, rostliny atd., které malé děti bez problému ožíví. Můžeme se přenést k moři, na farmu, na nádraží. Děti budou zpočátku přecházet z jedné postavy do druhé, tak jak vystupují v příběhu. V jedné improvizaci budou strojvedoucím i vlakem. A není to špatně, teprve časem a zkušenostmi se posunou dále.

Brian Way mluví v návaznosti na začátky improvizací o tzv. čmáranicovém stadiu, které patří k začátkům každé lidské činnosti. Vzpomeňme si na to, jak to vypadá, když dítě začíná malovat, psát, číst. Kolikrát spadne, než se mu podaří bezpečně a jistě chodit? Stejně je to i u improvizací. Konkrétně popisuje autor tyto projevy:

- Téměř naprosto chybí “forma“.
- Nebývá obvyklý začátek, prostředek a konec, zejména konec chybívá. Improvizace se náhle vyčerpá. Mnohdy některý člen skupiny informuje jednoduše učitele: „To je všechno.“
- Všichni mluví najednou, ale nevadí jim to.
- Při improvizaci někdo, případně všichni dávají jeden druhému v jejím průběhu návrhy, co dělat dál.
- Pro pozorovatele je obvykle obtížné udělat si představu o tom, co se v improvizaci děje, ale skupina to obvykle ví docela přesně. V tomto počátečním stádiu je pro učitele nejdůležitější fakt, že to ví sama skupina. Děti nejsou herci nebo spisovatelé.

3.2.5 Učitel v roli v začátečnické skupině

Technika učitel v roli k dramatické výchově neodmyslitelně patří. Podrobně o ní pojednává například Josef Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy* nebo Morganová a Saxtonová v knize *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. My se na ni podíváme z pohledu práce se začátečnickou skupinou.

Technika spočívá v tom, že učitel vstoupí do role a stane se jednou z postav. To znamená, že mluví a jedná jako tato postava. To nese jisté výhody, zvláště pak pro práci se začátečnickou skupinou. „*Hra v roli učitelů umožňuje, aby:*

- a) *vtáhl děti rychle a účinně do dramatické akce,*
- b) *umožnil jim spontánní a autentické reakce a jednání,*
- c) *vytvořil příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku,*
- d) *udržoval hru v chodu a dále ji rozvíjel,*
- e) *prohluboval dětské přemýšlení o tématu a problému,*
- f) *nabídl dětem model vhodného jazyka a chování v roli,*
- g) *změnil styl vzájemné komunikace.“ (Kořátková a kol. 1998, s. 81)*

Učitel v roli nejen rychle vtáhne žáky do akce, hlouběji do dramatu, motivuje je k dalšímu rozvíjení hry a rolovému jednání, může řídit hru zevnitř, ale velký přínos pro začátečníky spatřuji také v bodě f). Už jenom tím, že učitel změní hlas, postoj, chůzi se děti učí, co všechno roli ovlivňuje. V žádném případě se nejedná o předvádění, které by děti měly napodobovat. Od toho odrazují mnozí autoři například B. Way (2014, s. 206), který píše, že v procesu dramatické výchovy učitel může navrhopvat „co“, ale nikdy „jak“. Tím by porušil principy dramatické výchovy a okradl dítě o rozvoj skrze vlastní úsilí. S tím souvisí myšlenka, že učitel by měl podle Valenty (2008, s. 314) myslet na to, proč do role vstupuje. Vždy by to mělo být kvůli žákům, kvůli dramatu, ne kvůli vlastnímu potěšení a exhibici. Cílem není děti okouzlit našimi hereckými schopnostmi, ale vždy myslet na didaktický účel této techniky.

Aby se děti ve hře orientovaly a každému bylo jasné, kdy hra začíná, uvádí Valenta několik možností vstupu do role:

- Skutečnost vstupu do role oznámit slovy: „Teď se proměním v ...“ „Až se vrátím do místnosti, budu hrát...“
- Použit kostým (jeho část) nebo rekvizitu: „V tomto kabátu budu vždy...“ Kostýmní znak umožňuje pro všechny jasně rozeznávat, kdy je učitel v roli a kdy z ní vystoupil.

- Skutečnost vstupu do role ozřejmit zaujetím určitého postoje, změnou stylu pohybu, řečí atd.
- Skutečnost vstupu do role ozřejmit zaujetím pozice v prostoru, které samo o sobě signalizuje vstup do role. Například usednutí na královský trůn je signál o vstupu do role.

Pro začátečníky může být dobré využít pro vstup do role kostýmní znak a doprovodit ho komentářem. Kostýmní znak pomůže učiteli rychle a pro všechny jasně vystoupit kdykoliv z role. To se může někdy hodit, nastanou-li problémy, když je učitel v roli. Tyto problémy se může učitel pokusit vyřešit v roli, ale vždy má možnost z role vystoupit a vzniklou situaci se skupinou reflektovat, poté se znovu do role vrátit. Dané problémy, které uvádí Morganová a Saxtonová (2001, s. 67), mohu nastat i se zkušenými hráči. Obzvláště v začátcích by ale na jejich výskyt měl být učitel připraven. Dá se očekávat, že děti na sebe vezmou role odpovídající rušivému chování popisovaném v kapitole o sebepozorování. Tedy „šásek“ se bude snažit přeměnit každou situaci i zevnitř dramatu v komedii svými komentáři a činnostmi. Plaché dítě, se bude příliš ostýchat, aby se aktivně zapojilo do činnosti. Autorky popisují také roli „kazisvět“. Ten se zvenčí (nevstoupí do dramatu) nebo zevnitř (slova a akce jsou mimo daný kontext) snaží drama zkazit. Další rolí je například „držitel monopolu“, který se ujme důležitého postavení a bude chtít drama řídit bez prostoru pro ostatní. Další problém může být také „královražda“, kdy skupina půjde proti učiteli v roli a kdy zareaguje jinak, než by očekával. Příčina je zřejmě v tom, že žáci chtějí z nějakého důvodu „dostat učitele“. To může být u začátečnické skupiny spojeno s tím, že učitel je najednou před žáky zcela v novém postavení a oni nebudou schopni se s touto mírou jisté svobody vypořádat. U malých dětí se může objevit problém v odlišení reality a fikce. Souvisí to s nezralostí dítěte. Může se stát, že některé malé děti se rozpláchnou, pokud učitel vstoupí například do role čerta. Jiný projev může být ten, že dítě setrvává v roli, i když všichni ostatní už jsou dávno mimo ni. Autorky v knize uvádí, jak na takové projevy reagovat. V zásadě jde vždy o to jednat s respektem a nevnímat to jako zcela negativní vlivy. Naopak rozdílnosti využít a těžit z ní.

3.2.6 Začátky práce ve skupinách

V dramatické výchově jsou často využívány skupinové formy práce, které umožňují aktivní zapojení všech, zvyšují úspěšnost práce, sebevědomí žáků a zájem o danou činnost. Děti se díky ní učí komunikativním dovednostem, organizaci práci, samostatnosti a obecně kooperativním dovednostem. Takto popisuje klady skupinové práce Hana Kasíková (2010, s. 19). Dále zdůrazňuje, že kooperativní dovednosti nejsou vrozené a je třeba se jim učit. Konkrétně se jedná o agendu skupiny (seřadit aktivity, držet se programu činností, revidovat program, umět pracovat s časovými možnostmi atd.), poskytování a přijímání idejí (aktivně naslouchat, vyjádřit nesouhlas zdvořile, řešit konflikty atd.), povzbuzování a oceňování (usilovat o účast všech, pracovat s emocemi a postoji všech atd.), řízení skupinových procesů (mít pod kontrolou: porozumění, shody, neshody, účast; vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnost). Neočekávejme tedy v začátcích, že žáci tyto dovednosti ovládají. I kooperaci je třeba se učit. Zvláště pokud pochází žáci z tradičních tříd, kde je kladen důraz na soutěživost a individualismus, kde se rozlišuje, kdo je dobrý a kdo špatný žák, kde probíhá výuka frontálně a žáci pracují individuálně na svých místech, stojí vedoucí dramatické výchovy před nelehkým úkolem. Nejlepší je, pokud jsou stanovena pravidla skupinové činnosti, která jsou sepsána a všem zřetelně na očích. Po skupinové práci se pak porovnávají s realitou.

U skupin, které na kooperaci zvyklé nejsou, doporučuje autorka začít v menších skupinách nebo ve dvojicích. Obecně považuje z hlediska interakce a zapojení členů za nejvhodnější skupiny tříčlenné až čtyřčlenné. V dramatické výchově vždy záleží na tom, na čem skupina pracuje, jaký je náš cíl a jaké máme podmínky pro práci (čas, celkový počet členů). Marušák a kol. (2008, s. 20) považují za nejefektivnější při práci s celou třídou skupiny čtyřčlenné až šestičlenné. Při vyšším počtu klesá osobní odpovědnost a aktivita jednotlivců. Zvláště pro děti s problémem se prosadit může dojít ve větších skupinách k pasivitě.

Při skupinové práci je samozřejmě žádoucí, aby ke skupinovému úsilí přispívali všichni členové skupiny. Předem je však třeba počítat s jistou nerovnoměrností. Lze ji

předcházet osvědčenými strategiemi, mezi které podle výše zmíněných autorů patří například rozdělení rolí ve skupině. Dobré je také rozdělení úkolu na dílčí části, tedy každý člen skupiny přispěje k výsledku svým podílem. Nebo může skupinová práce vycházet z individuální, která se pro ni stává východiskem. V dramatické výchově pracují skupiny nejčastěji na tvorbě živých obrazů a etud. K tomu, aby jeden dominantní jedinec nerozdělil všem role a nezrežíroval celou práci podle svých představ, můžeme pomoci tím, že vedoucí určí slovy Marušáka a kol. (2008, s. 21) „čas pro postavu“ nebo „čas pro hráče“. V přesně stanoveném časovém úseku hovoří o své postavě a vnímání situace pouze jeden hráč a ostatní ho po tu dobu nesmí přerušit. Je to jedna z dílčích technik usměrňování komunikace ve skupině, kterou lze využít. Tomuto tématu se věnuje také Kasíková (2010, s. 81), která nabízí čtenářům další možné nástroje, aniž by musel pedagog vstoupit do role tradiční autority. Jedním z nich je pověřit dominantního žáka rolí, která má v popisu práce držet se zpátky. Může to být například moderátor diskuze. Pro kooperativní učení je důležité zhodnocení práce ve skupině. To znamená, že nehodnotíme jen dosažení výsledků, ale také způsob komunikace. Autorka pro takové účely doporučuje, aby měl jeden ze skupiny roli pozorovatele. Ten pak v reflexi objektivně popisuje, čeho si všiml, kdo na sebe strhával pozornost atd. Pokud bude v takové roli právě dominantní jedinec ze skupiny, je dosti možné, že si svou přílišnou dominanci uvědomí.

Pedagog by si měl již při plánování lekce ujasnit, jak budou rozdělovány dvojice či skupiny. Pokud toto neohlídá a tvorbu skupin nechá vždy na dětech, povede to ke stále stejným skupinám podle osobních preferencí. Méně oblíbení ze skupiny pak budou zůstat osamoceni. To se negativně podepíše na budování skupiny i v dramatické výchově, protože práce ve stále stejných skupinách není tak podnětná. Inspiraci pro tvorbu skupin nabízí již zmíněná Kasíková (2010, s. 74) nebo Machková (2015, s. 146). Jsou to například:

- Rozpočítávadla.
- Kartičky. Žáci si vylosují kartičky a utvoří skupinu podle stejných symbolů, barev, slov atd. Nebo hledají kartičky, které k sobě patří významově (státy a hlavní města, historické postavy a období, literární postavy jako Jeníček a Mařenka atd.)

- Molekuly. Tvorba skupin podle určitého kritéria (oblečení atd.).
- Zadané kritérium. Vedoucí vyzve, aby si každý vybral partnera, se kterým doposud (dlouho) nepracoval. Hoch si vybírá do dvojice dívku.
- Zvolí se vůdci skupin a ostatní si rozdají označení stejného druhu, ze kterého vedoucí vybírá. „Koho si přeješ, jedli, smrk nebo borovici?“ Vůdci se v pořadí volby střídají.
- Všichni běhají po sále se zavřenýma očima, partner je první, koho hráč potká.

Dále by si měl pedagog určit, jak bude skupinová práce prezentována a hodnocena. V každém případě se snažíme vyhnout soutěživosti mezi skupinami, což potvrzuje Marušák a kol. (2008, s. 23). V dramatické výchově bychom měli naopak podporovat mezi skupinami vztah provázanosti, potřebnosti a inspirativnosti. Skupiny tedy mohou pracovat na rozdílných úkolech, čímž vznikne ucelenější obraz jevu (Například k určitému historickém období může jedna prezentovat odívání, druhá stravování, třetí školství atd.), nebo na úkolech na sebe navazujících (Co dělali kamarádi ráno, v poledne, večer?), případně na společném obsahu jinými prostředky (Jedna skupina vytvoří živý obraz, druhá pantomimu). I když pracují na společném úkolu, připomeňme si, že neexistuje žádné dobře a špatně. Hodnotíme vždy podle předem stanovených kritérií a snažíme se vždy ocenit, čím skupina přispěla k tématu, co zajímavého objevila. Kasíková (2010, s. 91) k hodnocení skupinové práce dodává, že je vždy důležité vědět CO a PROČ se hodnotí. Pokud učitel umí s hodnocením pracovat a vede k němu třídu, poskytne hodnocení nejcennější impulsy pro učení. U hodnocení si žáci často uvědomují, že proces je důležitější než produkt. Při hodnocení skupinové práce může hodnotit skupina celoskupinové procesy, jednotlivec sám sebe v kontextu skupiny, členové skupiny jeden druhého, ostatní skupiny nebo učitel konečnou prezentaci nebo produkt.

4 Plánování a stanovení cílů

4.1 Proč si stanovit cíle

Jak píše Obst (2002, s. 354), plánování je prvním krokem každé uvědomělé lidské činnosti. Práce učitele se bez něj neobejde. Zvláště pak v současné době, kdy podrobné a závazné osnovy nahradil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání naplňovaný konkrétní koncepcí dané školy. Učitel má možnost a měl by volit metody a náměty podle potřeb dané skupiny, protože každá skupina je jiná. S tím souvisí i to, že neexistuje obecně platná a osvědčená příprava na hodinu, se kterou by mohl pedagog přijít do jakékoliv skupiny.

Právě názor, že „dobré“ a „vhodné“ metody, obsahy a projekty vždy a na každého pozitivně působí, řadí Machková (2007, s. 27) mezi znaky bezkonceptního učitele. Takový učitel může mít také problém zformulovat potřeby svých žáků a říci, čeho lze daným prostředkem v dramatické výchově docílit. Zvláště pro začínajícího pedagoga bez zkušeností není formulace cílů jednoduchá, a proto se jí někteří pedagogové vyhýbají. Přitom jedině formulace cíle nám poskytne zpětnou vazbu. Právě k cíli se po skončení lekce vracíme a porovnáváme to, co bylo zamýšleno, s tím, co nastalo, a klademe si otázky jako: Proč tomu tak bylo? Co bych příště udělal jinak? Jak pracovat se skupinou dál? Pokud si učitel cíle neurčí a zpětně se k nim nevrací, jeho pedagogická činnost stagnuje a především ztrácí smysl. *„Bez vize cíle nejsme učiteli, jen jsme se něco naučili a posíláme to dál bez zamyšlení nad tím, co chceme u dětí rozvíjet, čemu je chceme naučit.“* (Koťátková 2013, s. 22)

Kalhous (2002, s. 275) uvádí obecné didaktické důvody, proč pracovat s výukovými cíli:

1. Teprve když si učitel stanoví, čeho má být ve výuce dosaženo, může smysluplně volit cestu k dosažení tohoto stavu. Nejprve tedy musí vědět, kam směřuje, potom si klást otázku, jak tam dojít. To znamená volit metody, organizační formy a rozhodnout o rozsahu a uspořádání učiva atd.

2. Stanovení jednoznačných a kontrolovatelných cílů je předpokladem hodnocení výuky. I když bývá formulace cílů obtížná, pedagog by se měl zaměřit na to, co je pro něj v danou chvíli s danou skupinou hlavní. Cíl by neměl být zaměňován s popisem obsahu nebo metodou. Samozřejmě hodiny dramatické výchovy budou vždy rozvíjet více oblastí dítěte a skupiny současně, ale učitel by měl vědět, co je pro něj v dané lekci to nejdůležitější. Podle Machkové (2015, s. 38) je správně formulovaný cíl takový, u kterého můžeme na konci hodiny či daného období posoudit, zda a v jaké míře byl dosažený. A někdy se může stát (nikoli chybou učitele), že nebude naplněn vůbec. Ve hře je totiž až příliš faktorů, které mohou lekci ovlivnit. Ale právě v takové chvíli je kvalitní reflexe s přihlédnutím k stanovenému cíli to, co pedagoga posouvá dál v práci s danou skupinou i na sobě samém.
3. Výukový cíl a vhodně upravená formulace pro žáky významně ovlivňuje učební činnosti žáků. Ti se učí tím lépe, čím více se opírají o autoregulaci. Tu je však u žáka možné rozvíjet pouze za podmínky, že zná konkrétní cíl a ztotožnil se s ním.

Tento seznam ještě doplňuje Marušák (2010, s. 30) ve spojení cílů k lekci dramatické výchovy. Cíl napomáhá udržet dynamiku lekce v jasném směřování, brání roztržtění a nahodilosti. Lekce plná zajímavých her a cvičení sice může být zábavná, ale bez vidiny cíle a jasného směřování postrádá hledání smyslu a významů.

4.2 Cíle v umělecké výchově

Dramatická výchova stejně jako jiné umělecké výchovy s sebou nese vzhledem k cílům jistá specifika. Jak píše Marušák (2010, s. 31) při procesu, kde se zásadně počítá s žákovou tvorbou, kdy je žák tvořící, jednající a aktivní, musí učitel počítat s proměnlivostí cílů a být na ni připraven. Proto je uměleckému vzdělávání bližší tzv. vstřícný model vymezování cílů. Podrobně o tomto modelu pojednává Slavík (1999) a v odkazech na něj také Obst a Kalhous (2002). Tento model přináší cíle, které navozují situaci, nastolují problémy, nad kterými se učitel a žáci setkávají, nikoliv výstupy takového setkání. Vstřícný model připouští, že cíle vyvstanou během procesu a spíše jim otevírá

cestu, cestu tvořivosti. Východiskem je žák tady a teď. Ke kladům tohoto modelu patří práce se zkušeností žáka, s jeho realitou, která je mu blízká, rozvoj autonomního myšlení, soulad s psychologickými poznatky o učení a motivaci. Nevýhodou může být jistá náhodnost a nedostatek systematičnosti.

Druhým přístupem je podle výše zmíněných autorů tzv. zprostředkující přístup. Jeho východiskem je naše představa budoucího dospělého po pedagogickém působení. Tento model formuluje jasně cílové kompetence žáka pro různé oblasti života. Je přesně dáno učivo a postup, jímž je třeba se s ním seznamovat. Výhodou tohoto modelu je právě systematičnost a pevná logická struktura. Nebezpečím pak nezáměr o aktuální svět žáka a jejich pasivita.

4.3 Dělení cílů

Eva Machková (2007, s. 27) dělí plánování na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé.

Dlouhodobé plánování obsahuje cíle pro celé předpokládané období fungování skupiny (např. celé doby fungování dramatického kroužku). Jedná se tedy o plánování na jeden rok a více.

Střednědobé plánování jsou cíle pro kratší časové úseky, například čtvrtletí, pololetí či ucelený tematický blok.

Krátkodobý plán se stanoví pro nadcházející lekci. Oproti dlouhodobým cílům, které lze formulovat v obecné rovině, musí být krátkodobé cíle vždy konkrétní. „*Jde o ty typy cílů, o nichž lze na konci hodiny uvažovat v podobě zdařilo se – nezdařilo se – do jaké míry se zdařilo.*“ (Machková 2007, s. 39) Jako příklady krátkodobých cílů autorka uvádí *seznámit děti s žánrem bajky, uplatnit kooperaci ve skupině, zacházet s imaginární rekvizitou, pohybem vyjádřit náladu, vstupovat do role, zavést do hromadné improvizace dialog, vytvořit ucelenou etudu* aj. Lze si i zvolit cíle pro části dané lekce, protože aktivity by na sebe měly logicky navazovat a postupnými kroky vést k cíli dané lekce, stejně jako cíle krátkodobé vedou k cílům střednědobým.

4.4 Postup při plánování

Tato část shrnuje to nejdůležitější, na co by měl učitel myslet při plánování. Hned úvodem bych však ráda poznamenala, že každý jsme jiný, tedy i každý učitel dramatické výchovy je jiný, a proto vloží do plánování i kus sebe samého. Do cílů se tedy promítnou i jeho zájmy, zkušenosti, hodnoty a silné stránky.

4.4.1 Seznámení s příslušnými dokumenty

Prvním krokem je dle Obsta (2002, s. 355) *studium kurikulárních dokumentů*. Zde záleží, kde a jakou formou je dramatická výchova vyučována. Pokud je to vyučovací předmět na základní škole, musí učitel pracovat se školním plánem dané školy. U zájmového kroužku si cíle stanoví sám vedoucí. V každém případě je potřeba mít prostudované osnovy dramatické výchovy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací program Obecná škola) a vycházet z nich. Ať už se jedná o jakékoliv vzdělávací programy či jejich návrhy, pedagog by měl vždy při jejich studiu zvažovat, kdy a za jakým účelem vznikly, kdo je autorem, a přistupovat k nim kriticky a tvořivě. Měl by je dotvářet podle svých zkušeností, znalostí a hlavně podle situace žáků a komunity. Výhodou je, že osnovy pro dramatickou výchovu jsou koncipovány rámcově, aby měl pedagog právě možnost vyjít vstříc potřebám dané skupiny.

Přirozeně na to tedy navazuje další krok, jak je popisuje Obst: *zjištění potřeb žáků*. Informace lze získat zprostředkovaně například od třídního učitele, dalších učitelů, vedení školy, ze zápisů a záznamů uložených ve škole. Pro každého učitele je však nejlepším zdrojem přímá interakce se skupinou, zkušenosti nabyté přímým kontaktem a pozorováním. Učitel by se měl snažit před a během prvních setkání dozvědět co nejvíce *o jednotlivcích* a zároveň *o skupině jako celku*.

4.4.2 Poznávání jednotlivých dětí

V první řadě je při plánování pro pedagoga stěžejní **věk dítěte**. Každé vývojové období má svá specifika, kterých by si měl být pedagog při plánování vědom. Eva Machková (2007, s. 30 – 34) to odůvodňuje tím, že věk dítěte souvisí s jeho potřebami. Potřeby účastníků dramatické výchovy, které vstupují do procesu, jsou podle ní potřeby tělesné, intelektuální, sociální a citové. Pokud si pedagog těchto potřeb nebude vědom a nebude s nimi při plánování počítat, nejen že nebudou naplňovány, což by právě v rámci dramatické výchovy měly, ale může docházet snadno k nedorozumění. Jako příklad uvádí autorka relaxační cvičení typu „lehněte si, zavřete oči, naslouchejte tepu svého srdce,...“, které dospělí ocení a zřejmě s radostí přijmou, kdežto pro předškolní dítě je tento typ relaxace nezajímavý až nesnesitelný, protože má silnou potřebu hýbat se, být aktivní. Pedagog si pak takové projevy může mylně vyložit jako nekázeň a nepochopení ze strany dětí. Přitom dítě bylo pouze dítětem svého věku. Dále také souvisí věk dítěte s jeho zájmy, proto se u různých věkových skupin budou lišit náměty lekcí a témata.

Důležitá jsou také **informace o dětech problémových**, čímž myslí Eva Machková (2007, s. 30) děti neurotické, se specifickými poruchami učení, odlišným mateřským jazykem atd. V takovém případě by mohl pedagog s oporou v odborné literatuře příp. po konzultaci se specialistou nabídnout dítěti bezpečné prostředí, přijetí, zážitky a aktivity, se kterými se běžně nesetká a které povedou k jeho pozitivnímu rozvoji a poznání vlastní ceny. I pro skupinu může být výrazně odlišný jedinec pozitivem. V první řadě by však pedagog měl posoudit, zda daný problém nepřesahuje jeho možnosti odborné i osobnostní.

Dále je třeba zjistit **zkušenosti dětí s dramatickou výchovou**. Setkalo se dítě někdy s dramatickou výchovou? V jaké podobě? Důležité jsou i informace o celkové zkušenosti dítěte s divadelním uměním i všemi uměleckými obory. Chodí dítě pravidelně na divadelní představení? Čte knihy, je mu předčítáno? Navštěvovalo někdy nějaký obor ZUŠ? Tyto otázky už spadají do kategorie **zájmy dítěte** a úzce souvisí se **sociálním zázemím**. Morganová a Saxtonová (2001, s. 166) považují za jednu z otázek, kterou by měl učitel brát při plánování v úvahu právě společenství, ze kterého žák pochází (venkovské, městské, rasově smíšené), a zájem rodičů na vzdělání svých dětí. Rodinné zázemí a školní prostředí se pak promítnou v názorech dítěte, jeho schopnosti

spolupracovat, v komunikaci, míře tolerance a respektu k druhým. Ovlivňující skupinou není jen rodina, ale i školní třída a jiné skupiny, ke kterým dítě náleží a zastává v nich určité role.

Učitel by se měl snažit vypořádat **schopnosti a dovednosti** dítěte obecně, jak píše Eva Machová (2007, s. 29) Dále je také nutné podle autorky posuzovat jednotlivce z hlediska dominance – submitivity, extrovertnosti – introvertvosti, exhibicionismu – zakřiknutosti, soustředěnosti – roztěkanosti, aktivity – pasivity, míry inteligence a tvořivosti. Od autorek Morganové a Saxtonové (2001, s. 168) lze seznam ještě doplnit o **znalosti v daných předmětech a všeobecné vědomosti dítěte**. Určitě jinak bude vypadat lekce dramatické výchovy o Karlu IV. pro skupinu, která se už o něm učila, a pro děti, které možná někdy slyšely to jméno.

Vědomí toho, že je každé dítě jiné a má svůj osobní život, který ho ovlivňuje, je důležité nejen pro plánování práce s konkrétní skupinou, ale podle výše zmíněných autorek obecně pro úspěšné vyučování.

4.4.3 Poznávání skupiny jako celku

S některými základními činiteli ovlivňujícími danou skupinu a její skupinovou dynamiku lze počítat ještě před prvním kontaktem se skupinou. Jedny z prvních otázek by tedy měly být, zda se jedná o **skupinu již fungující či nově vzniklou**. V případě nově vzniklé skupiny zvážit, jestli se její členové vůbec neznají a setkají se poprvé nebo jestli a do jaké míry se osobně znají. Například zorganizujeme-li odpolední dramatický kroužek ve škole, kde se sejdou žáci z několika tříd, pravděpodobně se již znají, ale přesto to bude nově vzniklá skupina. Přirozeně na to navazuje další otázka a to **vázanost na jiné prostředí**. Jsou členové skupiny z jedné třídy? Jedné školy? Je třeba počítat s tím, že si z daného prostředí přináší určité postoje, návyky a stereotypy. Dalším faktorem při plánování je také **věkové rozpětí** a poměr **chlapců a dívek** ve skupině. (Machková 2007, s. 29)

Má-li skupina již určitou **společnou historii**, je třeba s ní počítat, a provést jakousi **anamnézu**, protože vše, co se ve skupině kdy odehrálo, je v jejím vědomí, historii,

tradicích a ovlivňuje to její dynamiku a klima. (Hermochová 2005, s. 97) V rámci poznávání fungující skupiny se lze inspirovat Šolcem a jeho body u anamnézy školní třídy (2011, s. 18) a pouze je zobecnit:

- Vstup nových členů do skupiny, odchod některých členů.
- Bývalý vedoucí skupiny, jejich střídání.
- V čem je skupina úspěšná, čeho se členům podařilo společně dosáhnout.
- Další důležité události v životě skupiny. Problémy, které se řešily.
- Normy skupiny.
- Dělení na menší skupinky a vztahy mezi nimi.
- Vztah děvčata – chlapci.
- Výrazné a vůdčí osobnosti ve skupině.
- Negativní projevy v chování.
- Vztah k autoritám.
- Jak o sobě skupina smýšlí a mluví.

4.4.4 Prostor a materiální zázemí

V tomto bodu vycházím z myšlenky Jaroslava Provazníka (in Koťátková 1998, s. 52), že do procesu dramatické výchovy vstupuje kromě jednotlivce, skupiny a situace, kterou lze v této základní rovině chápat jako momentální rozpoložení skupiny, dále ještě **prostor, předmětný svět** (včetně světla) a **zvuky** (včetně hudby). Proto jsou to faktory, se kterými by měl při plánování pedagog počítat. Ať už se jedná o prvotní otázku prostoru, kde bude dramatická výchova probíhat, po přípravu pomůcek na jednotlivou lekci, tyto organizační otázky by neměly být opomíjeny. Pokud učitel nemá připravené psací potřeby a papíry ve chvíli, kdy je třeba reflektovat drama a žáci se mají věnovat psaní v roli, ztratí se tím podle Marganové a Saxtanové (2001, s. 174) to, na čem učitel i žáci pracovali. Mám-li v plánu pustit dětem nahrávku, musím nejprve zjistit, zda je k dispozici přehrávač. Chceme-li použít nástroje Orffova instrumentáře, musíme zjistit, zda a jaké má škola k dispozici. Jak se dá pracovat se světly? Lze místnost zatemnit? Tyto a další otázky je tedy třeba si při plánování pokládat.

Ať už chceme zavést dramatickou výchovu do vyučování nebo otevřít odpolední kroužek, určitě nás nemine otázka prostoru, kterou se zabývá i kolektiv zkušených lektorů DV v knize *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, ze které dále vycházím. Velké prostory jako tělocvičny nejsou obecně pro dramatickou výchovu doporučovány, protože často brání nastolení fikce, pocitu intimity skupiny a navíc jsou akusticky nevhodné a náročnější na organizaci. **Ideálním prostorem jsou herny s kobercem**, který umožňuje pohodlné sezení a ležení, **a dostatečným volným místem pro herní i neherní aktivity**. Doporučovány jsou prostory spíše chudší a prázdnější. V některých školách najdeme i školní divadelní sály, které lze také využít, ale za podmínky, že bude učitel vědomě pracovat s jevištěm. Jeviště je zde výhodou, může umocnit divadelnost projevu, nabízí práci se světly, žáci se učí komunikaci herec – divák, jeviště může ohraničit svět fikce, ale v některých chvílích může být jeho využití problematické. „*Zkoumáme-li například určité téma či situaci, může fakt jejího zobrazování na jevišti vést k vnějškovosti, předvádění, povrchní sebezprezentaci.*“ (Marušák, Králová, Rodríguezová 2008, s. 17) Pro dramatickou výchovu však není jeviště nutné, stačí pouze dostatečně variabilní prostor, kde si můžeme jeviště a hlediště určit sami tak, že vyčleníme prostor pro ukazování (prezentace) a dívání. Mnozí učitelé si vytvářejí volný prostor ve třídě odklizením lavic, což je řešení jednak náročné organizačně, fyzicky, ale většinou také neestetické, což může ovlivnit kvalitu práce. Ideální je v případě dramatické výchovy ve školní třídě dostatečně velký koberec například v zadní části třídy.

Čím více je prostor uzpůsoben dramatické výchově, tím samozřejmě lépe. Ale mějme na paměti, že kvalitní výuka může probíhat i bez ideálního zázemí, stěžejní je pouze volný prostor umožňující pohyb skupiny. Při plánování bychom však měli myslet na fakt, že prostorové okolnosti a užití metody a techniky se vzájemně ovlivňují. Vybíráme-li tedy vhodný prostor či plánujeme-li lekci pro prostor již zvolený, je dobré si připomenout, které prostorové uspořádání nejčastěji v dramatické výchově používáme. Josef Valenta (2008, s. 272 – 274) uvádí tyto typy organizace prostoru:

- *Kruhové uspořádání* (jeden kruh například při reflexi, dvojkrúží)
- *Kruhové uspořádání typu „aréna“* (Vprostřed kruhu se odehrává scéna, děj, který ostatní sledují.)

- *Úplné obsazení celého prostoru* (Vyplněný je celý prostor, například simultánní individuální pantomima.)
- *Vytváření více specifických prostorů v základním prostoru* („hnízda“ – práce dvojic či skupin, „kukátko“ neboli „jeviště“ – diváci se usadí na jedné straně místnosti a na druhé vzniká pomyslné jeviště, „koridor“ – chodba, „rozhledna“ – diváci seskupeni v jednom místě a hráči hrají kolem nich)
- *Využití více prostorů* (Pokud to podmínky umožní, můžeme využít více místností či specificky oddělených prostorů, kde mohou žáci a skupinky pracovat, navštěvovat se v nich atd.)

4.5 Hodnocení

„Stanovení dílčích cílů a hodnocení výsledků výuky spolu přirozeně souvisí. Oba procesy je možno chápat jako dvoufázovou sekvenci. Po stanovení dílčích cílů je třeba zvážit, jak po skončení výuky zhodnotíte, jak jich bylo dosaženo. Sem patří jak hodnocení žáků, tak hodnocení vaší vlastní práce, tedy toho, jak dobře se vám podařilo připravit a realizovat to, co jste v cílech formulovali.“ (Pasch a kol. 1998, s. 102) K čemu by byl učitelův plán a stanovené cíle, kdyby se k nim nevracel, kdyby s nimi dále nepracoval? Nemám právě na mysl hodnocení ve smyslu reflexe nastoleného tématu nebo silného emočního prožitku, které je nepostradatelnou fází dramatickovýchovného procesu. Mluvím o hodnocení, které má diagnostickou funkci vzhledem k vzdělávacímu procesu. O hodnocení, které by pro učitele slovy Jaroslava Provazníka: „...mělo mít hlavně perspektivní rozměr, mělo by sloužit především k tomu, aby věděl, v čem má na sobě pracovat (z hlediska osobnostního i odborného), v jakém smyslu má korigovat své plány a strategie a jak má připravovat další práci.“ (Koťátková 1998, s. 84)

Podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002, s. 404) má hodnocení několik funkcí. Jednak je zpětnou vazbou pro učitele o jeho práci, ukazatelem toho, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu samotným žákům. Proto je důležité, aby měli představu o tom, čeho mají dosáhnout. Aby bylo pro žáky hodnocení co nejprínosnější, mělo by být formulováno jasně, aby žák přesně věděl v čem má svou práci

zlepšit a co se mu daří. S tím souvisí i motivační funkce hodnocení. Hodnocením slouží také jako podklad pro vedení záznamů o žákovi, o jeho dosažené úrovni vzhledem k cílům. Pomáhá tedy dalšímu plánování výuky. Umožňuje posoudit, zda je žák již připraven pro další učení nebo jakou pomoc mu může nabídnout.

Již několikrát byl výše vyzdvihován smysl a důležitost stanovení cílů. U hodnocení se k tomu vracíme znovu. Podle Hany Kasíkové (2011, s. 259) nám právě přesná formulace cíle poslouží jako kritérium k hodnocení. Proto je dobré vyjádřit je konkrétními činnostmi (slovesy) žáků a podmínkami (zda úkol zvládne samostatně, s pomůckou atd.). Autorka tedy varuje od zaměňování témat s cíli. Abychom děti vedli k sebehodnocení, k autoregulaci vlastního učení a hodnocení mělo motivační funkci, měly by být s cíli obeznámeni i žáci. Cíl je pak předem daným kritériem hodnocení (pravidlem). Záleží pak na učiteli a předem stanoveném cíli, co přesně se bude hodnotit. Žák přiměřeně svému věku by však kritérium hodnocení měl znát. Mluvíme v takovém případě o hodnocení kritériálním.

Děti na prvním stupni základní školy je podle autorky třeba vést postupně k hodnocení vlastní práce i druhých. Je to dlouhodobý proces. Zaměřujeme se na pozitivní hodnocení a využíváme popisující jazyk (blíže v kapitole 3.1.2)

Podle Evy Machkové (2007, s. 187) je kritériální hodnocení pro dramatiku vhodnější než hodnocení normativí, které spočívá v porovnávání žáka ve vztahu k ostatním. Ať už se jedná o hodnocení průběžné či závěrečné je podle autorky třeba postupovat individuálně. To znamená posuzovat vývoj jedince vzhledem k předchozímu stavu. To, co je pro někoho pokrok a úspěch, může být pro druhého stavem stagnace či zhoršením.

Inspirovat se můžeme metodami a technikami hodnocení, které uvádí s odvoláním na Jacque Hana Kasíková (2010, s. 97):

- Pozorování (To bude v dramatické výchově pro učitele stěžejní. Podle autorky však často není validní a může být povrchní, proto by bylo vhodné ho občas doplnit i jinými technikami. Kromě učitele může například pozorovat skupinovou práci jednotlivce či jiná skupina.)
- Deníky (S takovými deníky jednotlivců, kam zaznamenávají své přispívání ke skupinovým procesům, jaké nové myšlenky, informace atd. se naučili, co se

naučili o sobě samém a jak vidí skupinu jako celek, lze občas pracovat, aby členové na základě výběru z textu vysvětlili, co považují pro další směřování skupiny za důležité.)

- Zpětné zpravodajství (Členové či pouze jeden člen skupiny referují o tom, co se odehrálo minule.)
- Hodnocení s pomocí videozáznamu (V takovém videozáznamu si může učitel všimnout věcí, které při řízení hodiny lehce přehlédne, může se soustředit na jednotlivé žáky či si znovu přehrát problémovou situaci a hledat její příčinu. S videozáznamem může pracovat i se samotnými dětmi. Stejně dobře může posloužit i magnetofon.)
- Dotazníky
- Hodnotící listy (Pro malé děti se doporučuje podpořit hodnotící škálu obrázky. Autorka uvádí, že hodnotící listy mohou být připraveny i samotnou skupinou.)
- Kolující dotazník (Jedná se o dotazník, který ve skupině koluje a každý si v něm potichu čte a zapisuje do něj.)
- Hodnotící list „Udělej si sám“ (Jedná se o princip sněhové koule: jednotlivci napíší maximálně tři tvrzení o práci skupiny, tato tvrzení jsou diskutována ve stále větší skupině, až konečná velká skupina sepiše seznam tvrzení k veřejnému nahlédnutí. Ke každému tvrzení je přiřazena hodnotící škála a každý se individuálně vyjádří tak, aby to bylo vizuálně přehledné, například pomocí barevných samolepek.)
- Interview (Interview jeden na jednoho je sice velmi přínosné, avšak časově náročné. Můžeme se však ptát hromadně celé skupiny, která se na daném úkolu podílela. U zkušenějších dětí si mohou otázky klást skupiny vzájemně.)

Tyto metody a techniky neměly být pro čtenáře závazné, nýbrž inspirací. Dají se variovat pro potřeby dané skupiny a v odborné literatuře lze dohledat metody další. Mým cílem této podkapitoly je, aby si po přečtení pedagog uvědomil, že na stanovený plán je třeba nahlížet jako na stále se měnící živý organismus, jak důležité je s ním dále pracovat, jak přínosné je hodnocení a to nejlépe za účasti samotných členů skupiny.

Praktická část

Cíl praktické části: Mým cílem je na základě studia odborné literatury a vlastních zkušeností vytvořit plán práce dramatickovýchovného kroužku se začínající skupinou dětí prvního stupně ZŠ. Tento plán průběžně vyhodnocovat, sledovat vývoj skupiny a na závěr posoudit vhodnost zvolených cílů, obsahů a instrumentů, proměny plánu a jejich důvody. Na základě takové vyhodnocení práce stanovit cíle pro práci v dalším pololetí.

5 Organizace kroužku dramatické výchovy a tvorba plánu

Před letními prázdninami jsem si domluvila spolupráci s malotřídní školou v obci Brázdim, ze které pocházím. Na schůzce s panem ředitelem jsme se předběžně domluvili, jak bude kroužek probíhat a co od něj oba očekáváme, aby například nečekal představení na vánoční besídku. Školu jsem si vybrala, protože jsem si byla jistá, že se bude jednat o začátečnickou skupinu. Dalším důvodem byl fakt, že většinu dětí z této vesnice nevozí rodiče do blízkých měst do ZUŠ, proto jsem jim chtěla nabídnout kvalitní náplň volného času, ke které by se jinak nedostaly.

Důležité pro mě bylo obhlédnout prostory, kde by mohl kroužek probíhat. Na výběr přicházela malá učebna s kobercem, kde bývá družina, zadní prostor s kobercem ve třídě a tělocvična. Z důvodů, které popisuji v teoretické části práce, jsem se rozhodla pro menší učebnu s kobercem, která sice bude limitující svou velikostí, ale věděla jsem, že na kroužku nebude více jak 15 dětí a že lze využívat ještě další místnost s velkým stolem, která je s učebnou propojená a kam budou moci chodit skupiny při přípravě například živých obrazů.

Před prvním setkáním na začátku školního roku byly rodičům rozeslány přihlášky s informacemi o kroužku. Já jsem ještě zjistila, jaké materiální zázemí mám k dispozici: přehrávač, některé hudební nástroje Orffova instrumentáře, papíry a psací pomůcky atd.

Vytvořila jsem obecný plán cílů pro začátečnickou skupinu. Vycházela jsem ze svých dosavadních zkušeností, ze svých hodnot, z principů DV, z Rámcového vzdělávacího programu pro ZV a ze vzdělávacího programu Obecná škola a z odborné literatury. Počítala jsem s tím, že se plán bude proměňovat, jak budu skupinu poznávat.

CÍLE

I. POLOLETÍ

Vytvořit přátelský a bezpečný kolektiv na základě vzájemného poznání

- Žák zná a oslovuje další členy skupiny křestními jmény.
- Žák si uvědomuje, co má s ostatními členy skupiny společného.
- Žák se cítí ve skupině bezpečně, přijímán a nebojí se před ostatními projevit. Stejně tak přijímá on ostatní členy skupiny, nikomu se neposmívá.
- Žáci si ve skupině pomáhají a důvěřují.
- Žák je ochoten spolupracovat se všemi ve skupině.
- Žák je schopen naslouchat ostatním.

Žák se učí pracovat s prostorem skutečným i imaginárním

- Žák se v prostoru pohybuje bez srážek s ostatními.
- Žák je schopen s ostatními vytvořit kruh tak, aby každý na každého viděl, a udržet ho.
- Žák je schopen pohybovat se v imaginárním prostoru.

Žák přijímá pravidla her i vnitřní pravidla skupiny

- Žák chápe význam pravidel pro hru a dodržuje je.

Žák se učí správnému držení těla

U žáka je rozvíjeno smyslové vnímání

- Žák se pravidelně setkává s aktivitami na rozvoj citlivosti zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti a aktivně se do nich zapojuje.

U žáka je rozvíjeno rytmické cítění

- Žák se setkává s jednoduchými rytmickými hrami (tleskání, Orffovy nástroje) a aktivně se do nich zapojuje.

U žáka jsou rozvíjeny herní dovednosti

- Žák rozlišuje herní a reálnou situaci.
- Žák přijímá učitele v roli.
- Žák vstupuje do jednoduchých rolí v rovině simulace a alterace.
- Žák je schopen:
 - Na signál se zastavit v pohybu, štronzo udržet a na signál se dát opět do pohybu.
 - Vytvořit ve dvojici nebo malé skupince živý obraz.
 - Jednoduchých improvizací (bez kontaktu i s kontaktem).
 - Jednoduché krátké etudy v malé skupině.
- Žák se učí číst divadelní projev ostatních.
- Žák je ochoten pomocí rolové hry vstoupit do jednoduché fiktivní dramatické situace.

Žák se učí reflexi

- Reflexe prožitých her a cvičení
- Reflexe nastolených témat

Oficiální informace k organizaci kroužku:

Čas: 14:00 – 15:15

Trvání kroužku: celý školní rok 2016/17 každou středu kromě prázdnin od 21. 9. 2016

Pozorování pro diplomovou práci: 21. 9. 2016 – 8. 2. 2017

Počet dětí ve skupině: 13

Složení skupiny:

- 1. ročník: 4 dívky (Bety, Andulka, Barča, Daniela), 1 chlapec (Davídek)
- 2. ročník: 3 dívky (Lucka, Bětko, Nelča)
- 3. ročník: 4 dívky (Majda, Anička, Viki, Dominika), 1 chlapec (Kuba)

6 Průběh kroužku dramatické výchovy v 1. pololetí

Na následujících stránkách se snažím zachytit průběh celého pololetí. Některé lekce přikládám kompletně bez úprav s přípravou i následnou reflexí, což by kvůli rozsahu nebylo možné u všech. Z některých tedy vybírám jen důležité momenty a shrnuji vývoj skupiny.

Moje očekávání před prvním setkáním: První lekci jsem nabídla dětem z družiny od 1. do 3. ročníku, které by o dramatický kroužek měly zájem, protože se jich předběžně zapsalo pouze 5. Já si stanovila limit 8 – 15. Jednalo se o první seznamovací hodinu, na základě které se pak děti rozhodnou, zda se na kroužek přihlásí. Nevěděla jsem tedy předem přesný počet dětí ani poměr pohlaví a ročníků. Věděla jsem, že díky tomu, že se jedná o vesnickou malotřídní školu, většina žáků se už vzájemně zná, nikdy však nepracovali takto jako skupina. Ve škole převažuje tradiční autoritativní transmisivní výuka v lavicích, žáci nejsou vedeni ke spolupráci a kreativitě, což potvrdily i mé osobní zkušenosti s žáky dané školy v minulých letech během praxí a následků. Proto jsem očekávala, že budou žáci spíše stydlivější a bez nápadů. Náplní lekce byly seznamovací hry a další průpravné hry a cvičení.

1. Lekce – Seznamujeme se a vzpomínáme na prázdniny 21. 9. 2016

Cíl:

- Žák se seznámí se jmény všech členů skupiny včetně vedoucího.
- Žák se aktivně účastní aktivit na rozvoj hmatového vnímání.
- Žák reaguje na signál štronzem.

Průběh lekce:

- **Hra na sochy (rozehřátí):** Žáci se pohybují do rytmu bubínku po prostoru. Ve chvíli, kdy bubnování přestane a učitel zvolá ŠTRONZO, všichni se přestanou hýbat a stanou se z nich sochy.

- **Seznamování:**
- Učitel přivítá děti na kroužku a seznámí je s jeho průběhem. *Co to znamená dramatická výchova? Co tady asi budeme dělat?* Při povídání v kruhu zavede vedoucí pravidlo: Mluví vždy jen jeden a ostatní mu naslouchají. Děti zdůvodní význam tohoto pravidla.
- **Pavučina se jmény:** Všichni sedí v kruhu. Učitel řekne první své jméno a domluví se s dětmi, jak ho budou oslovovat, vyšle klubičko a konec drží. Další chytne provázek, řekne své jméno a klubičko pošle dalšímu, tak vznikne pavučina, kterou má na konci skupina rozmotat tak, že každý pošle klubičko zpátky tomu, od koho ho dostal, a řekne jméno daného člověka.
- **Hra na upíra:** Žáci stojí v kruhu, jeden stojí uprostřed (upír) a pomalu se k někomu přibližuje. Ten může být zachráněn jediné tak, že očima poprosí někoho z kruhu a ten vysloví jeho jméno. V tu chvíli se upír obrátí a jde „lovit“ někoho dalšího. Pokud je žák chycen, mění se s upírem. Na začátku hry je upír učitel.
- **Předměty z prázdnin:** Všichni sedí v kruhu. *Není to tak dávno, co skončily prázdniny, a já jsem vám přinesla ukázat několik předmětů, co jsem si přivezla ze svých prázdnin.*
- **Poznávání předmětu po hmatu:** Všichni sedí v kruhu se zavřenýma očima s rukama za zády. Učitel postupně obejde všechny v kruhu a nechá jim chvíli ohmatat minci 1 euro, své nápady si děti nechají pro sebe. Následuje diskuze, co by to mohlo být. Poté je mince ukázána. *Napadá vás, kde jsem asi byla?*
- **Popisování předmětu ostatním:** Učitel dá jednomu dítěti daný předmět do ruky, to ho nevidí, osahává za zády a skupině slovně popisuje. Když už dítě dále neví, může ho vystřídat další a něco doplnit. Předměty: Mušle, náramek, jízdenka z vlaku, velký ptačí brk.
- **Narativní pantomima – v lese:** *Možná by vás zajímalo, jak jsem k takovému velkému ptačímu brku přišla.* Učitel se všech dětí dotkne brkem a tím se přenesou do lesa. Učitel vypravuje, jak k brku přišel, děti to hrají.
- **Můj předmět z prázdnin:** Všichni sedí v kruhu, uprostřed jsou předměty z prázdnin učitele. *Vy už víte něco o tom, jak jsem trávila prázdniny já. Ted' sem můžete jeden předmět z vašich prázdnin přidat vy. Co by to bylo?* Jedno dítě dá

doprostřed kruhu imaginární předmět, řekne ostatním, co tam dává a kde k tomu přišel.

- **Co můžeme dělat o prázdninách (nepřipravená simultánní improvizace):** *O prázdninách jste navštívili různá místa. Na některá se teď znovu můžeme přenést.* Děti se pohybují do rytmu bubínku jako na začátku lekce, když bubnování přestane a učitel řekne štronz, udělají sochy. V tu chvíli zadá učitel prostředí, kam se o prázdninách můžeme dostat, a žáci rozehrávají, co tam můžou dělat. Když učitel začne bubnovat, jsou opět dětmi ve třídě a pohybují se do rytmu bubínku.
Prostředí: v lese, u babičky, na táboře, na pláži, doma,..
- **Ukončení lekce v kruhu za ruce, rozdání přihlášek.**

Účast: 14 dětí

Reflexe lekce:

- Stanovené cíle se mi podařilo naplnit. Lekci bych však pro další realizaci upravila, aby nehrozilo „přesycení zážitky“ a více se zaměřila na práci s pravidly a na poznávání druhých. První setkání pro mě mělo diagnostický význam. Snažila jsem se pozorovat nejen skupinu jako celek, ale i projevy jednotlivců.
- Během lekce jsem tedy zařadila tato pravidla a dbala na jejich dodržování, jinak by nebyla lekce organizačně zvládnutelná.

Pravidla, která zavádím hned od začátku:

1. Mluví jen jeden: K tomu využívám kolující předmět.
2. Test pozornosti: Když učitel řekne test pozornosti a zvedne ruku, všichni se zastaví, také zvednou ruku, přestanou mluvit. Je to vhodné pro zklidnění skupiny a přenesení pozornosti dětí na učitele.
3. V kruhu sedíme tak, aby každý na každého viděl.

Lepší by bylo si během první lekce domluvit pravidla společně a sepsat je na papír, který bychom dále měli vyvěšený v učebně a já bych se na něj mohla odkazovat.

Diagnostika skupiny:

- Očekávala jsem, že transmisivní výuka založená na autoritě učitele se na skupině odrazí tak, že budou stydlivější a bez nápadů, do akce je budu muset spíše povzbuzovat. Bylo to opačně. Skupina byla vděčná za možnost pohybu, za hru, za akci. S nadšením šli do všech aktivit. Cítila jsem z nich nevybitou energii, kterou připisuji tomu, že většinu dne jsou děti „svázané“ a najednou dostaly volnost a možnost projevit se. Po této jedné zkušenosti předpokládám, že to je skupina, která půjde ráda „do akce“. Objevil se ale opačný problém, někdy bude těžké je usměrnit. Všechny aktivity na kroužku i můj styl vedení jsou pro ně zcela nové. Organizace byla tedy velmi náročná, protože děti nejsou zvyklé na to, že například sedíme v kruhu, jeden mluví a ostatní mu naslouchají. Hlavní problém byl tedy ten, že se **projevil vliv školního prostředí a nastal rozpor mezi mým očekáváním určitých schopností a dovedností, které by si mělo dítě odnést ze školy, a mezi tím, jaká je realita.**
- Více žáků se projevovalo přehnaně extrovertně, upoutávali na sebe pozornost a skákali ostatním do řeči. Zejména Dominika (3. třída) měla silné tendence organizovat ostatní. Ve skupině je Andulka (1. třída), která má oční vadu, mentálně zaostává za ostatními. Je milá, kontaktní a děti jsou na ni zvyklé a pomáhají jí. Její přítomnost však nese jistá specifika pro vedoucího skupiny, protože je třeba zadávat instrukce velice jednoduše a nelze tak dobře odhadnout její reakci jako u ostatních dětí.

2. lekce – Nesmrtelný méd'á 5. 10. 2016

Cíl:

- Žák naslouchá ostatním a neskáče jim do řeči.
- Žák se poprvé setká s kostýmním znakem a pochopí jeho funkci.
- Žák si uvědomí, že se starými hračkami můžeme naložit jinak, než je odložit na půdu. Tím je podporováno jeho ekologické smýšlení.

Kniha: TÄUBELOVÁ, Kristýna. *Nesmrtelný méďa*. Praha: Meander, 2014. ISBN 978-80-87596-42-5

Pomůcky: kniha Nesmrtelný méďa, plyšový medvěd, šátek nebo deka, triangl

Průběh lekce:

- **Honička:** klasická baba, ale ve dvojicích, dvojice se nesmí rozpojit, jinak se stává babou
- **Co je pod dekou?** Sedíme v kruhu, pod dekou/šátkem leží plyšový medvěd, děti hádají, co by tam mohlo být.
- **Jaká je tvoje oblíbená hračka? (sdílení v kruhu):** Sedí se v kruhu, medvěd se pošle dokola, kdo ho má, řekne ostatním, jaká je jeho oblíbená hračka.
- **V hračkářství (práce s imaginárním předmětem) – tam začíná příběh našeho medvídky, kde čeká, až si ho někdo koupí. Co všechno je tam s ním za hračky?**
Stojíme v kruhu a „předáváme“ si různé hračky. Např. Dostávám velkého plyšového medvěda a předávám malé autíčko.
- **Společné prohlížení a čtení knihy:** „Jako úplně nový seděl za výlohou a čekal.....Vtom ho někdo vzal za packu.“
- **Čekání v krabici (narativní pantomima):** Učitel vypráví dál příběh a děti jsou v roli medvídky. *Leží v malé krabici schoulený, všude je tma, občas pouze slyší kroky. Koho se učitel v tu chvíli dotkne (první polovina dětí), řekne, co si teď méďa myslí. Aaa najednou se něco děje. Krabice se natřásá, jak ji někdo přenáší. Medvídek čuchá a co to cítí...jahody, to by mohl být jahodový dort! A slyší zpívání a fůůů – zfouknutí svíček. A vtom se krabice otevřela.* Učitel se dotkne postupně druhé poloviny z dětí a každý opět řekne, co si méďa myslí teď.
- **Od té doby byli medvídek a holčička stále spolu (pantomima): Co všechno spolu mohli zažít, vidět?**
Skupina utvoří hlediště. Žáci dobrovolně chodí po jednom na „jeviště“ a pantomimicky předvádí, co spolu medvídek a holčička dělali. Aby diváci poznali, že se jedná o holčičku, bude mít vždy na sobě květovaný šátek (kostýmní znak).

Učitel odstartuje a zastaví pantomimu cinknutím na triangel. Zbytek skupiny se poté snaží určit, co dotyčný předváděl.

- **Společné prohlížení a čtení knihy:** „Holčička rostla....Pak se na méd'u zapomnělo.“
- **Odložený medvěd na půdě (učitel v roli):** Opuštěný medvěd na půdě vzpomíná na holčičku, konkrétně na jejich společné zážitky. Je smutný a osamělý.
- **Vzkaz holčičce (hra v roli):** *Co by chtěl ted' medvídek holčičce říci, kdyby měl možnost? Co by ji poradil, aby s ním udělala?*
Na jedné židli je zástupný znak holčičky – šálka, na druhou si může někdo sednout a v roli medvídky něco holčičce říci.
- **Dočtení knížky jako jeden z možných konců:** Společné dočtení knihy s důrazem na to, že se jedná pouze o konec tady v knize, ale že medvěd by byl šťastný, i kdyby to dopadlo podle jejich návrhů.

Účast: 11 dětí (Majda a Viki omluvené kvůli nemoci).

Reflexe lekce:

- Fungovalo zde pravidlo, že mluví jen ten, kdo drží medvěda. Několikrát jsem však musela na pravidlo upozorňovat. Jeho dodržování bylo pro skupinu náročné.
- Práce s kostýmním znakem se zdařila, děti pochopily jeho funkci.
- Třetí cíl se mi nepodařilo naplnit. Domnívám se, že to bylo špatně zadanou instrukcí u aktivity vzkaz holčičce. Řekla jsem: „*Co by chtěl ted' medvídek holčičce říci? Co by ji chtěl poradit, aby s ním udělala?*“ Ale děti s medvídkem tak soucítily, že jí chtěly říci, že jsou moc smutní, prosily, ať si medvídko aspoň vystaví do pokojíčku atd. Pouze jeden chlapec měl nápad, že by ho holčička měla dát jinému malému dítěti, které by si s ním hrálo. Příště bych ten závěr zvolila jinak, aby byli žáci nuceni hledat řešení. Mohli bychom například napsat holčičce společný dopis, co s medvídkem udělat, aby nesesedl na půdě.
- Lekce nebyla pro moji skupinu dobrá, nebyla obecně pro začínající skupinu dobrá, protože podporovala sebezpozorování dětí. Všichni se s nadšením zapojovali do všech aktivit. Problémem ale byla špatná kvalita pantomimy, povrchnost, nekonkrétnost, nedostatek nápadů a opakování po ostatních. Skoro ve všech cvičeních to vypadalo

tak, že co udělal první, dělali pak v mírně upravené podobě všichni. To nebyla chyba dětí, ale moje. Cvičení byla špatně zvolená. Děti neměly čas na přípravu, jednaly vždy samy za sebe a hlavně jim chybí zkušenosti. Měla jsem volit více simultánních her pro sebe a práci ve dvojici nebo skupině. Kromě zmezení sebepozorování také kvůli tomu, že v takovém počtu dětí nelze, aby pokaždé mluvil a cvičení dělal každý sám za sebe, protože to trvá příliš dlouho a ostatní nejsou schopni držet pozornost celou dobu. Nejprve jsem litovala, že celá hodina je postavená tak individualisticky, ale zase jsem díky tomu poznala, co má skupina potřebuje, co obecně začínající skupina potřebuje a na co se teď musím zaměřit, na úplný opak toho, co bylo dnes. Je to důkaz pro teoretickou část.

Diagnostika skupiny:

- Během hodiny se projevovalo, že žáci se sice mezi sebou znají, ale jejich vztahy nejsou nijak hluboké, chovají se k sobě někdy až zle. Před každým cvičením probíhaly hádky o to, kdo půjde první, neustále na sebe něco žalovali. Dvě dívky v kruhu se nechtěly chytnout za ruce. Ve skupině převažuje tenze a je třeba podpořit kohezi.
- **V příštích hodinách je třeba podpořit kohezi: zaměřit se na spolupráci a podpořit pocit důvěry a pomoci ostatním, nechávat je často pracovat ve dvojicích i větších skupinách. Také chci podpořit fyzický kontakt mezi členy. Ze stanoveného plánu se zaměřuji na bod 1.**

3. lekce - Zmizíkové království

Cíl:

- Žák spolupracuje a pomáhá ostatním
- Žák má fyzický kontakt s ostatními ze skupiny.
- Žák přijímá učitele v roli.

Komentář k lekci: Celý nápad vznikl tak, že skupina si již od první hodiny toužila zahrát jejich oblíbenou hru Zmizík. Inspiraci na aktivity podporující kohezi ve skupině jsem hledala v knize *Skupinová dynamika ve školní třídě* (Hermochová, 2005).

Pomůcky: příprava s textem pohádky, kamínky, šátky, kartičky s čísly pro rozdělení do dvojic, prostěradlo/deka pro krále

Průběh:

- **Zmizík (honička):** Jeden sedí na zemi, řekne jedno z hesel, počítá do pěti a ostatní musí na povel reagovat. Voda/povodeň: nikdo nesmí stát na zemi. Bomba: všichni musí nehybně ležet. Prší: každý musí mít něco na hlavě. Zmizík: všichni se musí schovat tak, aby je zadávající neviděl (ten nesmí otáčet hlavou).
- **Zmizíkové království (četba autorského textu):** *Za devatero horami a devatero řekami bylo jednou jedno království. Jmenovalo se Zmizíkové království. To protože tam vládl už několik desítek let krutý a zlý král Zmizík. Mezi lidmi se říkávalo, že jeho podivné jméno pochází od jeho kouzelnické vlastnosti. Prý dokáže nechat jen tak někoho zmizet. Nikdo to nikdy neviděl, ale občas se stávalo, že se nějaký královský sluha z ničeho nic ztratil, dočista zmizel. Není tedy divu, že mezi lidmi panoval strach, zejména pak mezi královským služebnictvem. Všichni na zámku před králem ani nehlesli a plnili ve strachu své povinnosti, jak nejlépe dovedli. Jediné, kdy bylo na zámku veselo, bylo, když občas král vyjížděl na objížděky do sousedních království.*
- **Král není doma (hra s pravidly):** Každý si vybere jednoho člověka z dvořanů či služebnictva (nejprve krátký brainstorming). Před nimi stojí král (učitel). Když je otočený k nim, každý poslušně a tiše koná svou činnost. Když král zavolá: „Král není doma!“ a otočí se zády, všichni vyskočí, hlučí, dovádí, jsou veselí, užívají si, dokud se král neotočí zase čelem k nim a nezavolá: „Král je zase doma!“
- **Tleskání (hra na trénink pozornosti):** *Ze strachu z krále tedy všichni na zámku pozorně poslouchali jeho rozkazy a nikdo si nedovolil mu oponovat. My si teď vyzkoušíme jaké to je, pozorně plnit rozkazy.*
Král (učitel) dává povely a jakékoliv snadno vykonatelné úkoly jako: „Pozor! Zametat.“ Při takto zadaném povelu musí skutečně všichni účastníci vyhovět. Vynechá-li však vedoucí slovo Pozor! A vysloví pouze např. „Zametat.“, nemají hráči reagovat.

- **Četba:** *Jediný, kdo neměl z krále strach, byla jeho milovaná dcera, princezna Anežka. Král ji však střežil jako oko v hlavě, celé dny byla zavřená na zámku a musela se učit tančit, hrát na klavír a další činnosti, které by princezny měly ovládat. Bývalo jí tam smutno. Raději by běžela ven a hrála si na louce s ostatními mládenci a dívkami. To mohla pouze tehdy, když král nebyl doma. To byly její nejoblíbenější dny. Dny, kdy byla opravdu šťastná. A nebyla by to správná pohádka, kdyby mezi mládenci nebyl i jistý Honza, do kterého se princezna zakoukala a on do ní. Trávili spolu veškerý čas, co byl král na cestách, každický den, co mohli, a bylo jim spolu tuze hezky.*
- **Honza a Anežka (narativní pantomima):** Žáci utvoří dvojice, určí si, kdo ze dvojice je Honza a kdo Anežka. Každá dvojice si najde své místo. Děti vstoupí do role a hrají, co učitel čte: *V létě spolu ze všeho nejraději chodili do lesa. Věděli o jednom místě, kde rostou ty nejlepší lesní jahody. To si pochutnávali! Rádi sbírali i houby. Anežka je pak nakrájela a Honza mezitím došel na dříví. Společně zapálili ohniček, uvařili si v kotlíku houby, snědli je a přitom si povídali. Ohniček večer hezky hřál. Často si pak vedle něj lehli, koukali na hvězdy. Čekali, až nějaká spadne, to si pak něco přáli. Povídali si o svých přáních. (Nechat čas na povídání)*
- **Četba:** *Jejich největším přáním bylo to, aby spolu mohli mít svatbu a být spolu každý den. Jenže ani jeden z nich nevěděl, jak toho dosáhnout. Není se co divit, že Honza se bál přijít za králem a požádat o ruku princezny. Bál se, že s ním král nebude mít slitování a nechá ho hned zmizet. O to se bála i sama princezna, o Honzu nechtěla v žádném případě přijít. Navíc král ani netušil, že se spolu Anežka s Honzou tajně scházejí, že princezna v dnech jeho nepřítomnosti chodí ze zámku. Ale jak čas plynul a jejich láska sílila, jeden bez druhého už nemohli být. Rozhodli se tedy, že to královi řeknou. Nejprve s ním promluví Anežka, vše mu řekne a připraví otce na návštěvu Honzy. Samozřejmě král zuřil, když se všechno dozvěděl, a princeznu na pár dní zamkl ve věži. Princezna celé dny proplakala a litovala, že otci vůbec něco řekla. Ale i ten nejkrutější král má přeci jen srdce a nesnese pohled na svou utrápenou dceru. Přišel za ní a řekl jí, že si ji Honza může vzít za ženu, když splní 3 náročné úkoly, které mu určí a které ho mohou stát život. Rozhodnutí*

ted' bylo na Honzovi. Ještě cestou do zámku si nebyl úplně jistý, zda na to má odvalu, a hlavou se mu honily různé myšlenky.

- **Honzovy vnitřní hlasy (álej):** Žáci utvoří špalík, učitel v roli Honzy jím prochází. Na koho se podívá, řekne, co si Honza právě myslí. Na konci se Honza rozhodne, že půjde za králem a úkoly se pokusí splnit.
- **Setkání s králem (učitel v roli):** Skupina žáků je kolektivní postava – Honza a učitel je král Zmizík (kostýmní znak krále – přehodí si přes sebe prostěradlo/deku). Král je přísný a zlý, jde z něj strach. Zadá Honzovi první úkol: *V prvním úkolu budeš muset prokázat svoji statečnost, několik dní musíš přežít na moři mezi žraloky v malé dřevěné loďce. Abys neřekl, že jsem příliš krutý, smí tě na tento úkol doprovodit několik tvých přátel, jestli o všem takové máš, kteří do toho s tebou půjdou. Můžete jen doufat, aby nepřišla bouře. (škodolibý smích)*
- **Hra na žraloka:** Žáci dostanou do dvojice loďku – židli. Učitel se pohybuje jako žralok mezi nimi, kdo nestojí na loďce, toho může chytit. Na moři je však silná bouře, a tak se některá loď převrátí, zmizí ve vlnách – učitel postupně odebírá židličky. Očekává se, že si žáci začnou pomáhat a sdílet zbylé židle.
- **Zadání druhého úkolu (učitel v roli):** Učitel v roli má možnost reagovat na to, co se dělo při hře, poté zadá další úkol.

Tvůj druhý úkol je přejít mezi bažinami v Temném lese až k jeskyni staré čarodějnice. Pokud se ti to podaří a přežiješ, bude tvým třetím úkolem přinést kouzelný kámen, který tato strašlivá čarodějnice střeží. Čarodějnice prý vidí pouze to, co se hýbe. Takže když se nebudeš hýbat, neuvidí tě. Nikdo však z Temného lesa ještě živ nevyšel. Je tam černočerná tma a všude bažiny. Těžko říci, jestli někdo k čarodějnici vůbec došel.

- **Cesta mezi bažinami (slepci):** *Náš Honza měl ale štěstí, protože Temný les nechá projít pouze toho, kdo má čisté a dobré srdce, a to Honza měl. Sice nic neviděl, ale les ho sám mlčky vedl, větvičky stromů ho ochraňovaly před bažinami.*

Učitel rozdává žákům kartičky, kde jsou vždy dvě čísla stejná, žáci tak utvoří dvojice. V učebně jsou rozházené polštáře jako bažiny, nikdo na ně nesmí vstoupit. Jeden ze dvojice má zavázané oči, druhý ho bez mluvení (větvíčky také nemluvíly) vede.

Dvojice se drží pouze za ruce. Dvojice musí projít učebnu tam a zpátky, poté si role vymění.

- **Získání kamene (hra na kouzelníka):** Nejprve s žáky učitel zopakuje, co o čarodějnici víme. Poté vysvětlí pravidla hry. Žáci stojí na jedné straně místnosti (označené území, kam čarodějnice nedohlédne), učitel (čarodějnice) na druhé straně, kde je taky počet kamenů jako dětí. Každé dítě musí právě jeden kámen přinést do bezpečného území. Když čarodějnice něco slyší, otočí se a zmrazí toho, kdo se hýbe. Ostatní totiž nevidí. Zmraženého můžou zachránit ti, co už mají svůj kámen v bezpečí. Musí ho po celou dobu držet za ruku, pak se zmražený může opět hýbat. Pokud je čarodějnice uvidí, zmrazí je oba dva.
- **Setkání s králem (učitel v roli):** Žáci mu dávají kamínky, král uzná Honzovu odvalu a přislíbí mu ruku Anežky.
- **Dočtení příběhu:** *A protože Honza všechny úkoly splnil, nezbylo králi nic jiného, než dodržet své královské slovo a dát Anežku Honzovi za ženu. A věřte tomu nebo ne, na jejich svatbě bylo tak veselo, že i sám král Zmizík se smál, a od té doby už nikdy nikoho zmizet nenechal.*
- **Reflexe:** *Honza jistě vyprávěl Anežce, který úkol byl pro něj nejtěžší. Jaký úkol byl nejtěžší pro vás a proč?*

Skupina sedí v kruhu. Mluví ten, kdo má kamínek. Nejprve jsou všechny úkoly společně zopakovány. Pokud dojde k nějakému silnému zážitku, reflexe může následovat hned po daném úkolu.

Účast: 12 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Nevyužila jsem kartičky pro rozdělování dvojic, protože děti přirozeně zůstaly celou hodinu ve dvojicích z narativní pantomimy a velmi silně spolu příběh prožívaly.
- Cítila jsem, že jsou děti plné zážitků a emocí a je třeba některé sdílet a povídat si o vzniklých situacích. Jednou proběhla krátká reflexe už po vedení partnera mezi žabinami. K tomuto úkolu se i nejčastěji vraceli v závěrečné reflexi. Bylo to poprvé, co si něco podobného vyzkoušeli. **Určitě bych jim podobnou aktivitu**

chtěla nabídnout znovu, protože věřím, že příště budou k vedení kolegy citlivější.

- Časově je lekce náročná a bylo by lepší ji rozdělit do dvou lekcí.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- *Cíle Žák spolupracuje a pomáhá ostatním. a Žák má fyzický kontakt s ostatními ze skupiny.* se mi podařilo naplnit. Pomáhaly si a fyzický kontakt měli nejen v mnou připravených situacích (žralok, vedení slepce, hra Kouzelník), ale samovolně i při četbě a velmi silně když jako kolektivní postava stály proti králi. To všechny byly semknuté u sebe a dvojice se objímaly. Lekce přesně podporovala cíle z bodu 1 v plánu, jak jsem zamýšlela. Atmosféra byla jiná než při minulé lekci. **Je třeba dále nabízet skupině aktivity podporující kohezi.**
- Kromě stavby lekce pozitivně ovlivnila skupinovou dynamiku přítomnost Majdy, která byla doposud nemocná. Je to dívka ze 3. třídy, která je mentálně vyspělejší, pomáhá ostatním, má silné prosociální chování, má zajímavé nápady a přínosné otázky k mým instrukcím před zahájením aktivity.
- Z učitele v roli byly děti nadšené, ale někdy reagovaly neadekvátně. Chápaly práci s kostýmním znakem a mně to hodně pomohlo, protože jsem mohla z role vystoupit a promluvit si s nimi mimo roli. Že žák rozumí kostýmnímu znaku, se projevilo při hře Kouzelník, kde přišli s nápadem, ať si jako čarodějnice při hře na kouzelníka zavážu kolem hlavy šátek.
- Lekce byla kvalitní z hlediska podpory koheze ve skupině a stanoveným cílům, ale vzhledem k DV, by bylo třeba zapracovat více na tématu krále, který nechává zmizet lidi a není za to nijak potrestán. Nejlepší by bylo toto téma vypustit a využít již existující literární text, kde by Honza vysvobozoval Anežku od zlého černokněžníka.

Reflexe vývoje skupiny po 4. lekci:

- Reflexe je pro děti obtížná, protože na hodnocení (sebehodnocení) nejsou zvyklé ze školního prostředí. Dělá jim problém naslouchat druhým, odpovídat na otázky, říci

svůj názor, jít do hloubky. Využívám tedy silných emocionálních momentů a začínáme reflexí jako sdílením emocí ze hry.

- Čím více skupinu poznávám, tím více vidím problémů. Děti neumí řešit i ty nejdrobnější konflikty jinak, než agresivně, hádají se, zvyšují hlas, někdy se i fyzicky napadnou (strčení, štípnutí). **Mým hlavním cílem je to, aby tyto projevy zmizely, aby byla ve skupině příjemná atmosféra, aby si děti vzájemně pomáhaly, uměly více zpracovat a usměrňovat své emoce a projevy a nebyly agresivní vůči druhým.** Je mi jasné, že jak se píše v odborné literatuře, potřebuje čas, když je nikdo ve škole k tomuto nevedl a oni se musí práci ve skupinách a kooperaci učit. Věřím ale, že se mi to díky DV podaří. **Z plánu je tedy třeba zaměřit se na bod 1. Čekala jsem, že budování skupiny bude jednodušší. Podepisuje se zde ale vliv školního prostředí (chybí naplňování klíčových kompetencí, průřezových témat z RVP pro ZV) a sociální zázemí dětí (slabší sociální status některých rodičů a s ním spojená komunikace v rodině, trávení volného času dětí atd.)**

5. lekce – Perníková chaloupka 2. 11. 2016

Cíl:

- V herních činnostech budou dětem navozeny situace, v nichž mohou uplatnit prosociální chování (pomoc druhému). K těmto situacím se děti vyjádří v krátkých reflexích.
- Děti si prostřednictvím narativní pantomimy vyzkoušejí krátké pantomimické improvizace bez konfliktu.
- Děti ve dvojicích vytvoří krátké etudy.

Průběh lekce: Převzat z knihy Radka Marušáka *Literatura v akci*. (MARUŠÁK, R. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8)

Účast: 11 dětí (pouze dívky)

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Honička v úvodu lekce byla dobrá, protože žáci vytvořili rychle dvojice, ve kterých často nepracují, což je velmi důležité. V těchto dvojicích pak zůstali celou pohádku.
- Přičichnutím k perníkovému koření byly děti fascinované a podnítilo to hezké sdílení asociací. Uvědomila jsem si, že to bylo pro děti něco zcela výjimečného. Kdo jim kdy ve školním prostředí dal k něčemu přičichnout? I v DV se soustředíme na rozvoj hmatu, zraku a sluchu, zřídka pak už na čich a chuť.
- Do malování perníčků se skupina ponořila více, než jsem čekala, což mohlo být ale divčím složením skupiny.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- Na začátku lekce je nenapadl žádný příběh, kde si dva pomáhají v nebezpečí. Očekávala jsem alespoň nějaké filmové příběhy. **Chtěla bych je tedy dále během kroužku seznamovat s dalšími dětskými knihami a pohádkami a rozšiřovat tak jejich rozhled v oblasti literatury. Je to pro mě natolik důležité, že jsem tento bod přidala do plánu.** Navíc takový typ lekcí baví mě i skupinu. Když uhádli, že se dnes podíváme do pohádky Perníková chaloupka, zaradovali se a někdo zvolal: „*Jo tak to bude jako to Zmizíkový království, že jo? Že tu pohádku jako budeme hrát a ty budeš taky něco hrát.*“ Skupina už chápe, co to je vstupovat do role a přijímá učitele v roli. To se ukázalo i na konci lekce v jednoduché improvizaci, kdy se dědek (učitel v roli) ptá osoby na poli (dětí) na Honzíčka a Mařenku. Děti vymýšlely nesmyslné odpovědi a zapáleně mě posílaly na druhou stranu.
- Opět se ovšem v některých chvílích projevila neschopnost některých dětí (zejména Lucka, Dominika, Anička a Daniela) zpracovat své negativní emoce a dávat prostor druhým. Vždy se takové situace snažím s dětmi reflektovat. Snažím se také dbát na pravidla v komunikaci a často k tomu využívám předmět, jehož držitel má slovo. Celkově si děti ale spíše pomáhaly, což jim nedělá problém v herních situacích, v některých reálných už však ano. Cítím, že celková situace ve skupině se už ale mírně zlepšuje. Myslím, že je to také tím, že už jsme si na sebe vzájemně zvykli, víme, co od sebe očekávat. Já už víc rozumím, co skupina potřebuje a jak k nim

přistupovat, a oni zase vědí, jak kroužek probíhá. Velké zlepšení jsem viděla při přehrávání krátkých etud, kdy neproběhly hádky o to, kdo kdy půjde. Vše proběhlo v klidu, příjemné atmosféře.

Další (6.) lekce byla na téma **Co máme společného** (Příloha 1). Toto téma je pro budování skupiny velmi přínosné. Dětem dělalo radost, když našly někoho, s kým mají něco společného. Při aktivitách se dokonce radostně objímaly. Projevilo se to i v závěrečné reflexi, kde každý sdílel objev z kroužku, s kým ze skupiny má něco společného, o čem do této doby nevěděl. Některé poznatky byly vzhledové (stejná barva vlasů), většinou však co mají rádi. Daniela (1. třída) hned na začátku reflexe řekla s rozzářenýma očima, že si všimla, že už jsou s Barunkou (1. třída) kamarádky. Barunka to vzápětí potvrdila, dívky se spontánně objaly a daly si pusy.

Reflexe vývoje skupiny po 6. lekci: Celkově se skupina jako celek zlepšuje. Zde několik konkrétních příkladů z dnešní lekce:

- Dnes neproběhla žádná hádka o to, kdo kdy půjde na řadu, jak tomu dřív bývalo. Dokonce už si někdy raději rozmyslí svou odpověď, než aby opakovali, co říkal druhý, a mluvili za každou cenu. To se projevilo při asociacích ke slovu podzim, kdy jsme se ke dvěma žákům, kteří právě nevěděli, vraceli na závěr. I to je pro mě posun.
- Další velké zlepšení vidím v komunikaci. Členové skupiny si vzájemně mnohem více naslouchají a více se daří dodržovat pravidlo, že mluví jen jeden. Pomáhá tomu hodně fakt, že se snažím na toto pravidlo dbát a usnadňovat to dětem. Osvědčilo se mi právě předávání předmětu a důslednost. Před samotným zadáním instrukce jim připomínám, že nyní to já celé vysvětlím a až potom bude prostor pro jejich otázky, protože měli tendence skákat do řeči i mně. Dnešní kruh asociací a závěrečná reflexe proběhly s nasloucháním druhým a bez skákání do řeči druhých. Zejména u závěrečné reflexe ostatní ani nedutali a plně naslouchali mluvčímu.
- Třetí velké zlepšení je obecně v dodržování pravidel. Překvapilo mě, že dnes u hledání listu schovaného ve třídě všechny děti dodržely pravidla hry, dokázaly

zkrotit své emoce, jít si nenápadně sednout a v tichosti dát prostor ostatním bez poznámek a napovídání. Také naše domluvené signály spolehlivě fungují (test pozornosti, štronzo).

7. lekce – Čerti 16. 11. 2016

Cíl:

- Žák se seznámí s technikou ŽIVÝ OBRAZ.
- Žák rozlišuje dobré a špatné skutky.
- Žák se seznamuje s novou pohádkou (literaturou) díky předčítání učitele.

Pomůcky: knihy *Čertovské pohádky* a *Pro naše děti a mámy*, brambora, (deka, polštářky/plyšáci v učebně)

Průběh:

- **Honička** – navození tématu čert. Zmizík, ale místo zmizík řekne U: čerti (Ž se musí schovat).
- **Asociace** – Co tě napadne, když se řekne čert? (V kruhu na koberci, posílají si bramboru, mluví jen ten, kdo má bramboru.)
- **Jak to vypadá v pekle?**
 1. Říkadlo z knihy *Pro naše děti a mámy* (Marie Fischerová-Kvěchová) str. 34: v kruhu na koberci, přečtení + ukázání ilustrace.
 2. Co mohou kromě toho ještě dělat čerti v pekle? ŽIVÉ OBRAZY – vysvětlení pravidel techniky. Příprava ve skupině (asi po 3), utvoření „divadla“(předvádějící skupina na jevišti, učitel drží deku jako oponu, za kterou se skupina připraví, ostatní diváci v hledišti), vždy čtení situace zachycené v obraze + reflexe: dodržení pravidel pro živý obraz + co nám pomohlo poznat, kdo je na obraze a co dělá, vystřídání všech skupin
- **Kdo patří peklu?** – Každý si vezme jednoho plyšáka/polštář, učitel řekne žákům, že až si přes sebe přehodí kabát/deku stane se Luciperem, oni čerty a z plyšáků hřišníci (vysvětlit slovo). NEPŘIPRAVENÁ IMPROVIZACE s učitelem v roli, žáci reagují v roli na vzniklou situaci, všechny informace dostávají od učitele v roli: Shromáždění v pekle u kotle. Luciper vždy předvolá jednoho čerta, ten předstoupí před ostatní a představí, co udělal jeho hřišník, že si zaslouží peklo. Pokud ostatní

čerti souhlasí, začnou skandovat: „Do kotle s ním.“ Čert ho pak hodí do kotle k ostatním hříšníkům.

- **Dobré skutky** - Hříšníci šli do pekla za špatné skutky, ale člověk může dělat naopak i dobré skutky. Co to může být? Povídání v kruhu, můžeme využít bramboru.
- **Předčítání pohádky, kde čert dělal dobré skutky** – každý si najde pohodlné místo (polštářky, deky,..), U hlasitě předčítá pohádku O Kleofáškově str. 60 z knihy *Čertovské pohádky* (Jan Teufel).

Účast: 10 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Již od začátku je zaujalo téma. Bylo pro ně silné, blízké a mladší děti se trochu bály.
- Živé obrazy skupinu bavily, porozuměli pravidlům této techniky, ale přirozeně bylo těžké je dodržet. Někdy v nich hráči povolili, smáli se, promluvili. V ŽO byly příliš složité a komplikované situace, které nejsou schopni ztvárnit tak, aby byl obraz pro diváka čitelný. Chyběl výraz.
- Kdo patří peklu? byla povedená improvizace: Všichni byli po celou dobu v rolích, v akci, reagovali na vzniklé situace, skandovali (pozitivum: vybití agrese, energie). Hříchy pocházely většinou z dětského světa. Řekla bych, že šlo často o něco, za co se na děti zlobí jejich rodiče. Čtyřikrát nastala situace, kdy jsme v rolích řešili, jestli si hříšník opravdu zaslouží jít do kotle, nebo mu dáme ještě šanci. (Hříchy: Neposlouchá maminku. Nezapíná si bundu, když jde ven, i když mu to maminka říká. Hraje celý den na tabletu a počítači.) Všichni jsme vycítili, že je rozdíl mezi tím, když někdo někoho okrade, zbije,.. nebo když si někdo nezapne bundu.
- U čtení pohádky byla příjemná atmosféra, všichni poslouchali a odpočívali. Reagovali pozitivními ohlasy a přejí si, abych jim zase někdy četla. Dominika (nejextrovertnější ze skupiny) dokonce usnula. Jemně jsme ji na konci probudili, ona za mnou pak přišla a řekla: „To byla tak hezká pohádka, že jsem z toho usla. To už nikdy nezažiju tohle.“ Poslední větu pořád opakovala, tak jsem se ji zeptala, jak to myslí. Svěřila se, že už nikdy nezažije, aby jim se sestrou někdo četl, protože tatínek je po rozvodu nemá rád a nechce si je už brát a maminka neumí číst malá

písmena (Může za tím být vada zraku nebo pouze výmluva.), a tak jim nemůže číst. Tak prý jediný, kdo jim čte, jsem já.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- **Cíl *Žák se seznámí s technikou ŽIVÝ OBRAZ* se mi podařilo naplnit, ale bude na nich ještě hodně práce. Projevuje se zde tzv. čmáranicové období.** Pro diváka není ŽO čitelný, ale hráči v něm mají konkrétní představu, kterou jsou schopni podrobně popisovat.
- **Cíl *Žák rozlišuje dobré a špatné skutky* byl také naplněn, při lekci byly zvolené vhodné prostředky k jeho naplnění.**
- **Třetí cíl *Žák se seznamuje s novou pohádkou (literaturou) díky předčítání učitele* byl naplněn a je důležité se na tento nově zařazený bod v plánu zaměřit.** Po dnešním předčítání a reakci dětí (zejména Dominiky) jsem si uvědomila:
 1. Jak předčítání navodí příjemnou intimní atmosféru, děti jsou pak „na měkko“, více se pak chodí mazlit, říkají osobní věci a sdělují své pocity. Zklidní je to a má to pozitivní vliv na skupinovou atmosféru.
 2. Je třeba dětem předčítat, protože to v dnešní době rozhodně není samozřejmost, jako jsem to měla doma já. Bohužel to není samozřejmost ani ve škole.
 3. Od této chvíle mnohem více rozumím extrovertnímu chování Dominiky a její sestry. Ony jen chtějí lásku a pozornost, které se jim doma nedostává. Navíc zřejmě reagují někdy tak agresivně a rozkazovačně k ostatním, protože na takový způsob komunikace jsou zvyklé z domova. Je důkaz toho, jak se rodinné prostředí podepíše na dítěti a tím také na skupinové dynamice celé skupiny.

8. lekce – Dva bratři I. část 23. 11. 2016

Cíl:

- Žák vytvoří ve skupině živý obraz.
- Žák vytvoří ve skupině krátkou etudu

Pomůcky: kostýmní znaky pro bratry, kniha *Čertovské pohádky*

Průběh:

- **Čertí honička:** baba se pohybuje jako čert, všichni se pohybují stejně jako baba. Nová baba změni pohyb.
- **Opakování minulé hodiny:** v kruhu, předávají si předmět, mluví, kdo ho drží. Úkolem dětí je, abych neusnula. Začnu usínat, když někdo mlčí, opakuje, co už bylo řečeno, nevyjadřuje se k věci. Odpovídají na otázky:
 1. Co jsme dělali minule?
 2. Jakou jsme se naučili novou techniku a jaká jsou její pravidla?
- **O kom bude dnešní pohádka? – seznámení s bratry** (kostýmní znaky), základní info o rodině (úvod pohádky)

Vilém (starší) – kšiltovka
Honza (mladší) – sportovní šátek
- **Živé obrazy (fotografie) ze života dvou bratrů.** Každá skupina (po 2 -3) připraví živý obraz (použít kost. znaky), U drží deku jako oponu, předvedení živých obrazů vždy s jejich čtením.
- **Předčítání pohádky:** str. 25 – 26, „A kluci zlobili čím dál víc...od pana učitele neslyšela nic dobrého.“
- **Etudy** – U vypráví, že jednou kluci vyvedli něco takového, až to maminka nevydržel a vykřikla: „Aby si vás čert vzal, vy darebáci!“ *Co asi tak provedli?* Rozdělení do skupin po 3, připravit etudu, která končí zvoláním maminky. Předvedení etud.
- **Čtení pohádky dál:** přišel čert...frnk s nimi do pekla.

Účast: 11 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Výborně fungovalo usínání učitele v úvodu. Žáci se díky tomu vyjadřovali jasněji, stručněji, k věci, byli dobře schopni posoudit, jestli vědí, co říci. Když nevěděli, poslali předmět dál, neopakovali se.
- Pamatovali si živé obrazy a jejich pravidla. ŽO byly lepší než o trochu lepší než minulou lekci. Dokázali v nich vydržet lépe bez pohybu, promluvení, smíchu a byly také o něco lépe čitelné.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- S přípravou živých obrazů a etud souvisí práce ve skupinách. Zaznamenávám některé projevy začátků práce ve skupinách a projevy chybějících kooperativních schopností a dovedností. Někteří mají problém pracovat v náhodně sestavené skupině, zejména blízcí přátelé nebo holčičky z první třídy, které jsou fixované na některé třeačky a chtějí být vždy s nimi. Někdy se objeví náznaky toho, že skupinky odmítají někoho mezi sebe přijmout. Při skupinové práci jim dělá potíže spolupracovat, rozdělit si role, domluvit se na ŽO a etudě, přijmout nápad druhého. Všem se však nakonec podařilo cíle dnešní lekce splnit. Většinou mají prostor, aby skupinky vytvořili sami. **Je třeba, aby častěji pracovali v náhodně vytvořených skupinách (aspoň dvojicích na začátek).**
- **Odchod Dominiky (3. roč.) a Daniely (1. roč.):** Dvě nejextrovertnější dívky, které nejčastěji narušovaly práci, přechází do jiné školy v Brandýse nad Labem a do Brázdimy už nebudou dojíždět. Dnes to byl jejich poslední kroužek. Dozvěděla jsem se to až dnes. Na konci hodiny jsem vymyslela rozloučení: povídání v kruhu s holkami o změnách, které je čekají, pak jsme jim každý dali jeden dárek (imaginární předmět), který by se jim mohl hodit nebo jim udělat radost, nakonec jsem řekla, ať se jim daří a že se jim v životě může splnit všechno, co si budou přát, dokonce můžou i vzlétnout – skupina vynesla holky do vzduchu (dítě leží, skupina klečí okolo a každé dítě dá pod ležícího ruce, pak pomalu zvedáme a ležícího zvedneme do vzduchu a zase opatrně položíme). Odhaduji, že se tato změna pozitivně promítne na skupinové dynamice.

9. lekce - Dva bratři II. část 30. 11. 2016 (lekce kratší kvůli mé souvislé praxi)

Cíl:

- Žák pojmenuje, čeho si váží na svém domově.
- Žák vytvoří ve skupině najednou tři živé obrazy.

Pomůcky: kostýmní znaky pro bratry a Lucipera, kniha *Čertovské pohádky*

Průběh:

- **O čem byla pohádka Dva bratři, kterou jsme dělali minule?** - Žáci převypráví pohádku pro ty, co minule chyběli, od začátku až tam, kde jsme skončili. Mluví, kdo má předmět, ten si po kruhu předávají. Úkolem je, aby jeden začal, postupně každý v kruhu něco řekl a u posledního skončil.
- **Předčítání pohádky** dál až k předvolání k Luciperovi.
- **U Lucipera:** Učitel v roli Lucipera, děti bratři. Luciper říká, to co v pohádce, čte z knihy hříchů, vynese nad nimi trest.
- **Předčítání** dál do ...tady budete mít tolik práce, že si na maminku ani nevzpomenete. (str. 30)
- **Jak asi vypadal jejich den v pekle? Živé obrazy** – ráno, odpoledne, večer. Skupiny po asi 4, příprava, pak ukázka (prostor „divadlo“ jako vždy). Tentokrát nové: Do živého obrazu vstupují postupně, vždy řeknou, kdo jsou a zaberou pozici.
- **Předčítání dál:** „Tak kluci pracovali asi rok...stesk po domově byl čím dál větší.“
- **Povídání v kruhu:** Po čem se jim asi nejvíce stýskalo? Po čem by se stýskalo vám?
- **Dočtení pohádky do konce.**

Účast: 8 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Vzpomínají si na děj pohádky, ale nepodařilo se jim to rozvrhnout tak, aby vyprávění skončilo u posledního. Na posledního nic nezbylo. Je to pochopitelné, protože dělali danou aktivitu poprvé.
- U živých obrazů vznikl zajímavý rozdíl mezi dvěma skupinami. První měla na živém obraze dvakrát Viléma a dvakrát Honzu, kdežto druhá skupina to měla promyšlenější a kromě Viléma a Honzy vystupovala v obraze postava Ferandy a

dalšího čerta. Po živých obrazech jsem zařadila krátkou reflexi, kde jsme to reflektovali.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- Každou lekci je pozorovatelný drobný posun v živých obrazech. Dnes již byly o něco promyšlenější a pro diváka lépe čitelné. Podařilo se jim vytvořit tři živé obrazy, cíl byl vhodně zvolen a naplněn.
- **Na cíl z plánu: Žák přijímá učitele v roli, již není třeba se dále zaměřovat, protože je již samozřejmostí. Vždy používám kostýmní znak a jasně odděluji, kdy jsem v roli a kdy mimo ni. To může být jeden z faktorů, který pozitivně ovlivnil naplňování tohoto cíle.** Učitel v roli je velmi baví, přijímají ho, vhodně na něj reagují (znatelný posun od prvních lekcí) a dnes si ho sami vyžádali ještě na konci, když jsem četla, jak se babička Feranda přimlouvá u Lucipera, aby kluky pustil. Chtěli, abych toho Lucipera zase hrála. Tak jsem vymyslela, že oni budou babička Feranda a budou se mě snažit přemluvit. Podařilo se to. **Skupina sama vytvořila dramatickou situaci.**
- Dnes byla ve skupině pozitivní atmosféra, která podporovala efektivitu práce. Nemuseli jsme řešit konflikty ve skupině atd. a mohli se věnovat práci. Pozitivní atmosféru ve skupině mohl způsobit nízký počet účastníků i nepřítomnost Dominiky a Daniely.

10. lekce – Advent 7. 12. 2016

Cíl:

- **Žák pracuje v náhodně vytvořené dvojici.**
- Žák se dozvídá informace o tom, jak ostatní ze skupiny tráví adventní čas.
- **Žák dodržuje pravidla her.**
- Žák vytvoří asociaci k čichovému vjemu.

Pomůcky: kartičky na rozdělení do dvojic, perníkové koření, větvička jehličnanu, ubrousek

Průběh:

- **Honička:** mrazík, záchrana: zahřátí rukou
- **Rozdělení do dvojic:** Všichni sedí v kruhu na koberci, uprostřed šátek, pod ním papírky. Krátké povídání o tom, co znamená slovo advent. Každý si jeden papírek vytáhne, neotáčí ho a nechá ho před sebou položený. Ruku pod šátkem smí mít vždy jen jeden. Učitel nijak neurčí, kdo bude tahat první atd., je to na skupině. Poté ho všichni otočí naráz a jejich úkolem je najít k sobě dvojici.

ADVENTNÍ	KALENDÁŘ	
ČERT	ANDĚL	(MIKULÁŠ)
ADVENTNÍ	VĚNEC	
VÁNOČNÍ	CUKROVÍ	
PADÁ	SNÍH	

- **Sdílení ve dvojici:** Co tě napadne, když se řekne ... (jejich spojení)? Máš s tím nějaké vzpomínky? Vždy mluví jeden z dvojice a jeden poslouchá, učitel stopuje minutu, pak se role vystřídají.
- **Živý obraz ve dvojici** jako fotografie do rodinného alba, fotografie by se jmenovala jako jejich spojení. Čas na přípravu, ukázat ostatním (při vstupu do ŽO říkají, kdo jsou), čtení obrazu – ostatní vymýšlí názvy.
- **Vůně adventu:** *K adventnímu času patří i různé vůně.* Žáci sedí v kruhu, mají zavřené oči, učitel je postupně obejde a dá jim přivonět (PERNÍKOVÉ KOŘENÍ, VĚTVIČKA JEHLIČNANU). Důležité pravidlo: nikdo nepromluví a neotevře oči, než obejdu všechny, protože by jim to zkazil. Potom vždy sdílení toho, co mi vůně připomněla, co to asi bylo. *Jaké další vůně patří ještě k adventu a Vánocům?* (sdílení)
- **Chutě adventu:** *A jaké chutě podle vás patří k předvánočnímu času a Vánocům?* VÁNOČNÍ HOSTINA: Učitel rozprostře šátek/ubrousek a postupně každé dítě položí něco na stůl, popíše, co to je, ostatní ochutnávají, společná hostina - nepřipravená improvizace

Účast: 11 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Skupina zvládla vytahování papírku bez mojí pomoci a bez jakéhokoliv konfliktu. Zajímavé bylo, že žáci hledali někoho, kdo má na papíru stejné slovo. Moje instrukce zněla: „Otočte papírek a podle toho, co tam máte napsáno, si najděte dvojici. Jedna bude trojice.“ Celá akce trvala mnohem déle, než jsem čekala. Nijak jsem do toho nevstupovala, i když za mnou někteří chodili, že to nejde, že nikdo nemá to stejné. Matoucí bylo i to, že jedna dvojice ze slov ADVENTNÍ takto vznikla. Hned se také spojily dvě dívky ze třetího ročníku ze slov VÁNOČNÍ CUKROVÍ. Ty také objevily, že to nemusí být stejná slova, ale slova, co k sobě nějak patří. Celá skupina spolupracovala na vyřešení problému a také se jim to povedlo. Nechala bych to přesně takto i příště. Úkol byl náročný, ale dosažitelný: skupina se musela zamyslet a řešit problém, ale povedlo se jim to a pak měli všichni radost, že jim dvojice vyšly.
Zařadila jsem poté reflexi, aby si žáci definovali, co se stalo a proč a jak se jim podařilo problém vyřešit.
- Sdílení ve dvojicích: Tuto aktivitu bych pozměnila z minuty na 30 sekund a více bych zdůraznila instrukci, pravidla a poté také reflexi, komu se to dařilo, komu ne, proč,... Žáci si totiž hezky povídali o tématu a sdíleli spolu, ale posluchač do toho zasahoval. Místo monologu to byla konverzace. Myslím, že jsem pravidla dost nezdůraznila a taky jsem nadsadila, protože vydržet to napoprvé minutu je hodně.
- Vůně adventu: Všichni dodrželi pravidlo a nemluvili, než jsem všechny obešla, až pak proběhlo sdílení asociací. To je pro skupinu velký pokrok. Myslím, že tomu dnes pomohlo, že jsem zdůraznila pravidla a nechala žáky zdůvodnit, proč je důležité to pravidlo dodržet.
- Chutě adventu: Nejlepší aktivita dnešní lekce. Žáci naprosto přirozeně fabulovali po celou dobu, reagovali na sebe, hostinu jsme si všichni užívali, komentovali jídla, pomlaskávali si, funěli, pracovali dobře s imaginárními předměty (jídlem). Ještě po skončení DV hráli před rodiči, jak jsou přejedení a dál fabulovali.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- Cíle se mi podařilo naplnit:
- **Žák pracuje v náhodně vytvořené dvojici: Práce v náhodně vytvořené dvojici už se daří. Žáci si zvykají na práci s někým jiným, blíže se vzájemně poznají a nedochází k práci ve stále stejné dvojici, která se uzavře a nechce přijmout další. Přispívá to ke kohezi ve skupině. Nyní je třeba postoupit k práci v náhodně vytvořené skupině.**
- Žák se dozvídá informace o tom, jak ostatní ze skupiny tráví adventní čas: Ano, při hodině jsme sdíleli a dozvěděli se o ostatních zase něco nového. To podporuje kohezi ve skupině také. Podporuje to pocit přijetí ve skupině, protože každý má „svou chvilku slávy“ a ostatní mu věnují pozornost. Zároveň se více vzájemně poznáváme a zjišťujeme, že s někým máme něco společného. Žáci se při takových aktivitách učí naslouchat druhému.
- **Žák dodržuje pravidla her:** V tomto cíli zaznamenávám velký pokrok, který příznivě ovlivňuje veškerou práci ve skupině. K tomu napomáhá právě to, že si žáci sami odůvodní funkci pravidla. U dvou aktivit (tahání papírků a čichání), kde museli dát prostor ostatním, to všichni vydrželi. U naslouchání ne, ale tam byla chyba na mé straně.
- Žák vytvoří asociaci k čichovému vjemu: Soustředit se na čich je pro ně velmi atraktivní. Všichni vytvořili asociaci, většinou uhodli, k čemu čichali. Díky asociacím jsme přirozeně přešli k chutím.
- **Skupinová atmosféra je pozitivní.** Několik lekcí vnímám změnu v atmosféře na kroužku, ale již lze tvrdit, že skupinová atmosféra je pozitivní, protože nezáleží na konkrétním složení skupiny v daný den nebo na stavbě lekce (náhodných proměnných), ale jde o trvalý stav charakteristický dlouhodobě pro tuto skupinu. V prvních lekcích převládala tenze a koheze byla na velmi nízké úrovni. Míra koheze se postupně navyšovala a nyní převládá. Občasné negativní projevy ve skupině jsou nyní vyřešeny častokrát v klidu buď samotnými členy skupiny, nebo za pomoci vedoucího. A slouží tak k dalšímu posunu skupiny i jedinců. Díky míře koheze můžeme o problému otevřeně mluvit, sdělovat své pocity, hledat společně

řešení a učíme se, na čem je ještě třeba zapracovat, aby nám spolu bylo ještě lépe. Přitom nikdo není odmítán a vylučován ze skupiny. A právě to je znakem pozitivní skupinové atmosféry.

- **Po dvou hodinách už mohu posoudit, jak se skupina proměnila po odchodu Dominiky a Daniely:** Bez Dominiky a Daniely, které byly velmi extrovertní, měly potřebu všechny a všechno organizovat a hlavně vyvolávat konflikty, cítím jako vedoucí velkou úlevu při vedení skupiny. I když bylo 11 dětí, cítila jsem to úplně jinak, než když mezi 11 byla i Dominika a Daniela. Instrukce se zadávají mnohem snadněji, žáci si mnohem lépe naslouchají a v kruhu už není potřeba vždy předmět, který nám dá najevo, kdo mluví. Z lekcí už nechodím unavená jako dřív, naopak s hezkým pocitem. **Projevila se zde síla skupinové dynamiky a to, jak ji ovlivňuje každý jedinec. Odchod dívek jistě přispěl ke snížení tenze ve skupině a tvorbě pozitivní skupinové atmosféry. Nelze ovšem prokázat v jaké míře, protože ke zlepšení vedly i jiné faktory nezávislé na dívkách (vliv skupinových aktivit, vedoucí skupiny).**

Další lekce byla na základě dětské knihy **Husa Líza a vánoční hvězda** (Příloha 2) od Petra Horáčka. Obecně jeho knihy pro práci s mladšími dětmi doporučuji. Že na děti kniha a lekce zapůsobila, se mi potvrdilo i v další lekci, **vánoční hodině na přání** (Příloha 3). Na konci této lekce jsem vyndala dětské knihy, které si mohli prohlédnout. Knihy: *Husa Líza* (Petr Horáček), *Kozí knížka* (Tereza Říčanová), *Haló, Jácičku* (Daisy Mrázková), *Pro naše děti a mámy* (M. Fischerová – Kvěchová). Těšilo mě, že se hned do prohlížení knih pustili, do něčeho se začetli. Hlasováním se jednoznačně shodli, že si chtějí společně přečíst knihu *Husa Líza*, protože k ní měli už nějaký vztah od minulé lekce. Ilustrace Petra Horáčka je vždy úplně pohltí, při prohlížení a čtení ani nedutali. Ještě po skončení kroužku si Andulka znovu knihu půjčila, prohlížela si ji a snažila se číst (je v 1. třídě). Je škoda, že se v jejich školní knihovně neobjevují takovéhle knihy, ale stále jen Babička atd. **Daří se mi naplňovat cíl seznamovat děti s moderní dětskou literaturou.** Díky naplňování tohoto cíle a se projevuje jejich změna ve vnímání literatury jako

hodnoty. Často se stává, že některé dítě nám přinese ukázat knihu, kterou právě čte, a seznámí s ní celou skupinu.

Vlas a Brada I. část 11. 1. 2017

Téma: pomoc přáteli

Cíl dramatu:

- Pomoc přáteli není vždy pro nás jednoduchá a pohodlná a někdy musíme obětovat něco svého. (Přeneseno do reálného života: čas, peníze, pozornost,..)
- Žák se seznamuje s komiksem Velké putování Vlase a Brady.
- Žák se učí nést následky za své rozhodnutí a rozhodnutí celé skupiny.

DV cíl dnešní lekce:

- Žák spolupracuje s partnerem ve dvojici.
- Žák vytvoří a rozehraje živý obraz.
- Žák vstupuje do role.
- Žák improvizuje při narativní pantomimě.
- Žák vytvoří zvukovou kulisu k části komiksu.

Pomůcky: kniha, úryvek k ozvučení, kostýmní znaky, triangel, Orffovy nástroje, 12 papírových diamantů, nahrávka deště

Průběh:

- **Honička se záchranou.** Klasická hra na babu, chycený je zmražený a zůstane stát na místě. Zachráněn může být tak, že mu někdo další podleze nohy.
- **Seznámení s Vlasem a Bradou.** Skupina sedí v kruhu. *Dnešní příběh bude o dvou kamarádech.* Učitel jim ukáže okopírovaný obrázek z první strany knihy a pokládá otázky: *Co nám o nich může obrázek říci?*

Po diskuzi předčítá učitel úvodní vyprávění. + kostýmní znaky

- **Největší společný zážitek – rozehraný živý obraz.** Skupina se rozdělí do dvojic: Každý si vytáhne lísteček, na kterém bude V jako Vlas a číslo nebo B jako Brada. Následuje volenka, kdy V1 poprosí některého Bradu, jestli s ním utvoří dvojici, poté V2,... Každá dvojice si připraví živý obraz jako fotografii, kterou mají V a B ve svém albu s názvem *Naše největší společné zážitky*. Každá dvojice svůj obraz

předvede (při přípravě ostatní zavřené oči) a na můj signál trianglem krátce rozehraje a na další signál opět zastaví.

- **Běžný den Vlase a Brady v rokličce.** *Už jsme se dozvěděli, co jsou jejich společné zážitky a teď se pojdme podívat do rokličky na jejich obyčejný den. Jak mohl vypadat jeden obyčejný den dvou kamarádů Vlase a Brady v rokličce? Co spolu rádi dělali?*

Narativní pantomima ve dvojicích. Dvojice napíší na lísteček nápady. Učitel poté vede všechny dvojice současně podle lístečků.

- *Tak takhle mohly vypadat společné chvíle Vlase a Brady. Kromě toho spolu také rádi večereli, stejně jako dnes. Při večeři se Vlas Bradovi svěřil: (učitel čte a ukazuje z knihy) „Našel jsem podivný modrý démant, ukázal jsem ho Bžochovi. Prý je vzácný, ale nechtěl mi říct proč.“ Po večeři si popřáli dobrou noc a šli spát.*
- **Noční rámus – ozvučení obrazů z knihy.** Učitel rozdělí skupinu na poloviny, každá dostane okopírovanou část z knihy, kdy Bradu probudil noční rámus. Úkolem bude tuto část ozvučit. Co všechno mohlo být té noci slyšet? Jedna skupina si zavře oči a druhá ji to „přehraje“, poté se vymění.
- **Vlas zmizel – narativní pantomima.** Učitel vypráví Bradovo ráno, zastaví se u toho, když Brada spatří nepořádek v pokoji Vlase a že Vlas zmizel. Trianglem dá znamení k štronzu. Dotkne se cca jedné poloviny žáků, kteří po dotknutí řeknou, co si v tu chvíli Brada myslí. Narativní pantomima pokračuje nálezem a prohlížením démantu. (Učitel dá v tu chvíli do prostoru stejný počet modrých démantů na papíru jako dětí. Opět štronzo. Učitel se dotkne žáků, kteří ještě nemluvili. Co si vlas myslí v tuto chvíli?

A tak se Brada rozhodl, že půjde Vlase hledat.

- **Brada se vydává na cestu - Narativní pantomima:**
- Brada vyráží na cestu a do svého batohu si balí nejnnutnější věci. Hlavně s sebou vezme i modrý démant, který si pořádně uschová. (Každý si vezme jeden papírový démant.)
- Jde a jde. Hned po chvíli už ale přestává moct, začínají ho bolet nohy a dělat se mu puchýře.
- Zvedl se silný vítr, který je pořád silnější a silnější. Omotá si kolem uší šálu.

- Začíná mu být zima.
 - (Učitel pustí nahrávku silného deště, bouřky) Prší, nemá se kam schovat. Nejdřív je jen lehký déšť, ten však přejde v liják.
 - Promoká, déšť mu padá za krk a studí. Celý batoh bude promočený.
 - Bouřka. Přichází z dálky a už je tady.
 - Vyhýbá se kalužím, ale stejně už má boty tak promočené, že v nich čvachtá.
 - Kolem sviští blesky a hromy a dokonce začaly padat kroupy!
 - Vyčerpáním zakopne a spadne do bahna.
 - ŠTRONZO
 - **Vnitřní konflikt Brady:** *V tu chvíli se honily hlavou Bradovi různé myšlenky. Jedna část hlavy mu říkala, aby se vrátil domů, druhá zase aby pokračoval.*
- Učitel rozdělí náhodně skupinu na polovinu, každá stojí na jiné straně místnosti. Jedna strana přemlouvá Bradu, ať pokračuje v cestě, druhá ho odrazuje, žáci dávají argumenty, učitel v roli Brady uprostřed dělá krok tam, která skupina ho přesvědčuje. Cílem je, aby ho skupina dostala na svoji stranu. Učitel se ale vždy nakonec rozhodne, že bude v cestě pokračovat stejně jako Brada v knize.

Účast: 10 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Obrázek je láká, vyčetli z něj hodně. **Bylo by dobré více pracovat s obrázky a fotografiemi.**
- Velmi dobré bylo rozdělování do dvojic. Děti to přijaly, bylo to rychlé, spravedlivé a mělo to jistou důležitost, jak si děti vybíraly a hezky se ptaly.
- U některých ŽO už je dobrá čitelnost, hráči v něm vydrží, všichni bez problému krátce rozehrají a na signál opět štronzo. Většinou chybí výraz v obličeji, v ŽO sdělují spíše běžný den než velký společný zážitek (příště bych více zdůraznila instrukci).

Po ŽO jsme refletovali čitelnost, protože reflexe jim ve všem hodně pomáhá. Pojmenovávají sami žáci. Moje otázka: U kterého ŽO jste snadno poznali, co se na něm děje? Čím to bylo?

- U zvukové kulisy nastala chyba z mojí strany: Rozdělila jsem děti na dvě skupiny po 4 a 6, protože jsem nechtěla v danou chvíli roztrhnout jednu dvojici, ale to byla chyba, protože skupiny nebyly rovnocenné. Dvojice už dále nebyly důležité a mohla jsem udělat lehce skupinku Vlasů a Bradů.
 - Skupina 4 děti: Velmi dobrá spolupráce, vůbec jsem do přípravy nezasahovala, využití předmětů z učebny, kreativita, zajímavé nápady. Nečekala jsem, že napoprvé vytvoří tak kvalitní kulisu.
 - Skupina 6 dětí: Absolutní nespolečná práce (každý má svůj nápad, ale nejsou schopni je dát dohromady, někdy ustoupit, hádají se, neumí sami ten problém – konflikt vyřešit), s úkolem si neví rady, trochu jim pomáhám, časově příprava trvá velmi dlouho, nakonec to také dopadlo dobře, ale bylo to pro všechny náročné.
 - Zařazuji reflexi:

Co se mi na kulise druhé skupiny líbilo a proč? Protože to dělali poprvé, chtěla jsem tím, aby si pojmenovali, co na posluchače jak zapůsobilo, a aby je to motivovalo a příště si více věděli rady.
 - Proč myslíte, že jedné skupině trvala příprava tak krátce a druhé tak dlouho? Společně jsme pojmenovali problém, který vznikl ve 2. skupině – nespolečná práce. A jedna holčička dodala: „Protože nás bylo 6 a jich 4, tak my jsme to měli těžší se domluvit.“ To měla pravdu. Jsem ráda, že už si takové věci jsou schopni sami pojmenovat.
- Vnitřní konflikt: Děti jsou aktivitou pohlcené, napětí stoupá, dobře argumentují a pořád hledají nové.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- Žák spolupracuje s partnerem ve dvojici: **Čas věnovaný takovému rozdělení do dvojic se vyplatil, protože spolupráce pak byla dobrá u všech dvojic. Osvědčilo se mi to již v předešlých lekcích a je dobré z tohoto poznatku vycházet dále.** Žák vytvoří a rozehraje živý obraz: To se sice podařilo včetně rozehrání, ale **u živých obrazů je třeba zapracovat na výrazu.**
- Žák vstupuje do role: cíl byl naplněn. Všichni ze skupiny jsou již schopni vstoupit do role v rovině simulace a alterace.

- Žák improvizuje při narativní pantomimě: Velmi dobrá byla narativní pantomima jednotlivců, reagují na počasí a další okolnosti postojem, pohybem i výrazem (to se nestává často). U narativní pantomimy ve dvojicích jsou mezery: povrchní, neoprávdové, špatná práce s imaginární rekvizitou, u některých dvojic problém s kontaktem s partnerem (každý si hraje to svoje). **Je třeba více podpořit nepřipravené improvizace s kontaktem.**
- Žák vytvoří zvukovou kulisu k části komiksu: Jak jsem popisovala výše, u jedné skupiny se to podařilo u druhé ne. Cíl nebyl dobře zvolen, protože skupině chyběly zkušenosti, ze kterých by mohli vycházet. Se zvukem nepracujeme tak často. Lepší by byl ještě mezistupeň v předešlých hodinách. Dobré zvukové improvizace popisuje například B. Way. Taková zkušenost dětem pro tuto aktivitu chyběla. Bylo by lepší dnes vytvořit jen jeden například noční zvuk a pak si je poslechnout. **Po této zkušenosti se chci více zaměřit na práci se zvukem.**
- **Velký posun skupiny patrný i z dnešní lekce je v reflexi.** Od začátků, kdy nebyli schopni naslouchat jeden druhému při reflexi a hlavně mluvit sami za sebe (sdílet svůj pocit, obhájit si názor, navrhnout řešení), se díky častému a vhodnému zařazení reflexí velmi posunuli. Vhodným zařazením je myšleno zařazení reflexe tam, kde má smysl. Tedy když je třeba něco řešit, hledat příčiny a možné řešení problému, ponaučit se z dané situace, hledat smysl a význam, sdílet emoce ze hry. Důležité je doptávat se otázkou PROČ.

Vlas a Brada II. část 25. 1. 2017

DV cíl dnešní lekce:

- Žák vstupuje do role.
- Žák přijímá učitele v roli.
- Žák jedná za kolektivní postavu.
- Žák spolupracuje ve skupině na vytváření Temného lesa.

Pomůcky: kniha, diamanty, bubínek a další nástroje, šátky, provázek, papíry A4, plakát
Brána do země, lepidlo, kostýmní znaky

Průběh:

- **Opakování příběhu:** Paní učitelka Cedníková: U se promění do role paní učitelky Cedníkové, která všechno zapomněla a dává dětem otázky o minulé lekci – zopakování děje. V kruhu na koberci. Využít ilustrace z knihy.
- **Koho mohl potkat cestou? (rozehřátí):** Žáci se pohybují po prostoru do rytmu bubínku (Brada šel také někdy pomalu a jindy rychle.), když U přestane bubnovat, zastavení, U nebo dítě řekne, koho mohl cestou potkat, každý do 5 s vytvoří sochu té postavy.
- **Setkání s babičkou – odrazování od cesty:** Brada (kolektivní postava – děti) potkává babičku (U v roli), která ho odrazuje od pokračování v cestě. Varuje jej před nebezpečím, které na něj číhá. Prozradí mu, že zlý černokněžník drží v zajetí Vlase, ale že je cesta příliš nebezpečná a že by bylo lepší, kdyby se vrátil zpátky. Když zjistí, že má Brada u sebe modrý dýmant, poradí mu, že jej může použít na záchranu svého kamaráda. Poradí mu, kudy se má vydat – k temnému lesu.
- **Temný les:** *Brada přichází do podivného lesa. Je tu tma, že si nevidí ani na špičku nosu, v dálce slyší zahoukat sovu. Vůbec se mu tento temný les nezamlouvá, vzpomíná na slova babičky, ale musí pokračovat dál.*

SkupinA se rozdělí na dvě části. Jedna skupina připraví překážkovou dráhu se zvukovým doprovodem pro druhou skupinu (Temný les), která si ji projde se zavázanýma očima. Všichni se drží za ruce, skupinu vede ten, kdo překážkovou dráhu připravoval. Cílem je prožít si, jak se Brada cítí v temném lese.

- Reflexe aktivity.
- **Poušť:** *Brada prochází již dlouho temným lesem, a tak je potěšen, když v dálce spatří světlo. Světlo se přibližuje, les řídne a najednou se Brada ocitne na poušti. Brada je rád, že vyšel z temného lesa, ale na poušť se mu také moc nechce. Nic jiného než pokračovat mu však nezbyývá. Všichni ale víme, co se s Bradou děje na slunci...*

Po třídě je pomocí provázku vyznačena cesta, která končí Bránou do země. Na začátku cesty jsou vedle ní papíry. Všichni jsou jeden Brada, pohybovat se můžou jen po papírech (není dáno kolik žáků smí být na jednom papíru), jedině tam je stín a Brada nezmizí. Papíry si musí předávat a snažit se tak poušť přejít. Učitel

postupně odebírá papíry (slunce svítí víc a víc). Když někdo šlápne mimo papír, vypadává ze hry, Brada se postupně ztrácí...

- V neudržitelný moment se ozve hlas černokněžníka.

Černokněžník: *“Brado!!! Vím, jak ti pomoci. Stačí, když mi odevzdáš modrý dýmant a navždy tě zbavím tvého prokletí. Už se nikdy nebudeš muset schovávat před sluncem. Musíš se pak ale vrátit domů.”*

- **Bradovo rozhodnutí:** *Bradu teď čeká důležité rozhodnutí. Odevzdá-li dýmant černokněžníkovi, zbaví se věčného prokletí a bude se moci vrátit v pořádku domů, ale Brada ví, že dýmant potřebuje na záchranu svého kamaráda Vlase. Co teď?*

Napište na papírek, zda si myslíte, že by Brada měl odevzdat dýmant (ANO), nebo nikoliv (NE).

- **A – Brada pokračuje v cestě:** Opět se ozve hlas shůry. Černokněžník: *“To ti nedaruju. Stejně ho nikdy nezachráníš!”*

Skupina pokračuje v aktivitě, dál prochází po poušti. Cesta se stále více zhoršuje, ale nakonec dorazí do stínu. Objeví se před nimi Brána do země.

- Brána do země – papír s nápisem Brána do země a nalepeným velkým modrým dýmantem. U toho bude ležet lepidlo. Skupina nedostane žádnou instrukci a snaží se sama vymyslet řešení.

- Všichni nalepí svůj dýmant, otevření brány, uvidí schouleného Vlase (U v roli) – **rolová reflexe**, sdílejí zážitky a pocity z cesty

- **B – Brada vrací dýmant**

- Všichni dají černokněžníkovi dýmant (U v roli) a vrací se domů.

- Narativní pantomima: Běžný den v rokličce, stejné jako na začátku, ale Brada je tam sám.

- Reflexe v kruhu.

- **Reflexe v kruhu:** Sdílení, představení knihy – motivace ke čtení (My jsme se pouze inspirovali.)

Účast: 10 dětí

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Paní uč. Cedníková: Paní učitelku Cedníková je velmi efektivní a zábavný způsob, jak zopakovat předešlou lekci. Děti to bavilo, protože je vždycky baví, když na sebe beru nějakou roli. Překvapilo mě, že si na všechno vzpomněly, i když byl mezi lekcemi nečekaně odstup 14 dní. Nic jsem nemusela dodávat já.
 - Koho mohl cestou potkat: Postavy chtěly říkat hned děti, všechny se vystřídaly. Poslední řekla babičku – výborné přirozené navázání.
 - Setkání s babičkou: Poprvé mám pocit, že jsou kolektivní postava, opravdu jeden: táhnou za jeden provaz, neodporují si názorově, neskáčou si do řeči.
 - Temný les: Byl znatelný pokrok od minulé lekce. Dobrá spolupráce byla v obou skupinách. Sami připravili povedené „prolézačky“, dobrá zvuková kulisa: využívají vlastní hlas (sova) i přinesené nástroje. Je vidět zkušenost z minulé lekce. Byla to pro ně emočně silná aktivita, proto jsme zařadila reflexi pocitů. Reflektovali jsme i spolupráci ve skupině.
 - Poušť a rozhodnutí: napětí, hodně dobrá spolupráce (jinak by to nešlo splnit), 100% zapálení všech zúčastněných, fyzický kontakt, všichni jsou ve hře a je to pro ně strašně důležité. Sami si našli určitou strategii, nevznikl žádný konflikt.
- Na volání černokněžníka ihned reagují jednohlasným NE. Hlasování ani nebylo třeba, protože všichni hlasovali pro NE (neodevzdat dýmant), protože to chtěli přechod pouště dokončit a dokázat úkol splnit.
- Důvod jasného rozhodnutí pro ne: Nikoho jsem nedokázala vyřadit ze hry. I když jsem mohla, protože někdo na chvíli byl jednou nohou mimo papír. Ale já najednou měla pocit, že jim to nemůžu udělat, protože by to vyřazenému bylo líto a oni všichni spolupracovali, pomáhali si a tak moc to prožívali a snažili se, že pro mě to, aby ten úkol splnili všichni společně, bylo najednou důležitější, než vyvolat v nich pocit ohrožení a zesílit napětí. A toho rozhodnutí nelituji. Málokdy je vidím takhle semknuté.
- Ale udávali i důvody, proč hlasovali pro ne. Kromě záchrany kamaráda, nechtěli riskovat odevzdání dýmantu černokněžníkovi, protože by s ním mohl zle naložit.
- Nalepení dýmantů: Chvíli diskutovali, co udělat s papírem a dýmanty. Báli se, že nalepením ho odevzdají černokněžníkovi, ale nakonec to udělali.

Reflexe cílů a vývoje skupiny:

- Všechny cíle se podařilo naplnit a byly vhodně zvolené pro danou skupinu. Dobrá byla také volba námětu a téma přátelství.
- Pozitivním způsobem se mi vrací důsledná a systematická práce od začátku fungování skupiny, energie vložená do budování skupiny a práce na vytváření pozitivní skupinové atmosféry. Nyní z ní v lekcích čerpáme, organizace lekcí je snadnější, skupina dosahuje lepších výsledků učení.

Protože jsem u dětí postrádala výraz, rozhodla jsem se na to zaměřit celou **další lekci** (Příloha 4), ke které mě inspirovaly přímo děti obrázky **smajlíků**, které namalovaly v družině. Každý smajlík má výraz a nese podle toho i jméno (Stydlivka, Prdlina, Husták atd.). Samotnou by mě to nenapadlo, ale je to perfektní pro práci s výrazem, protože vidíme pouze obličej, jsou nehybní, nemluví a na to se můžeme neustále odvolávat. Jelikož námět vzešel přímo od dětí, byl jim blízký a ony byly celou lekcí silně motivované.

17. lekce – Sebehodnocení 8. 2. 2017

Cíl:

- Žák provede sebehodnocení. (Jsem zvědavá, protože se sebehodnocením se ve škole vůbec nesetkávají.)
- Žák ví, co a jak na sobě může v rámci kroužku zlepšit.
- Učitel dostane v hodině zpětnou vazbu o žácích i současných vztazích ve skupině.

Pomůcky: archy se sebehodnocením, CD s hudbou a přehrávač, knihu pro případné předčítání

Průběh:

- **Rozehřátí, vytvoření uvolněné atmosféry:** Hra He-ja: Všichni stojí v kruhu včetně U, posílá se signál (dynamický pohyb ruky doprovázený slovem HE-JA). Postupně jsou do hry přidávána další slova podle možnosti skupiny, která může ten, kdo je na řadě, použít místo heja, pak pokračuje další.
Blechy: Seber co nejrychleji blechu ze tří kamarádů a vrať se do kruhu.
Neštovice: Hrozně nás svědí celé tělo a drbeme se.

Tučňáci: Všichni se procházejí jako tučňáci.

- **Živý sociogram:** Žáci se libovolně pohybují na hudbu, snaží se vyplňovat prostor, aby nikde nebylo velké prázdné místo. Když hudbu vypnu – štronzo. Po chvíli místo štronza úkol.

Zdůraznit: Nekoukej na ostatní a rozhodni se podle sebe. Neexistuje žádná správná odpověď.

1. Dotkni se toho, koho znáš ze všech ve skupině nejlépe.
2. Dotkni se toho, s kým rád pracuješ ve dvojici nebo skupince.

Citlivá reflexe předešlé hry, hlavně bodu 2. Proč s tím člověkem pracuješ nejraději?

- **Sebehodnocení:** V kruhu povídání o vysvědčení, přejít k tomu, že i my máme za sebou první pololetí na dramaťáku. Každý dostane jeden **list se sebehodnocením (Příloha 5)**, podepsat, vysvětlit smysl sebehodnocení, hodnotící škálu – Žák podle toho, jak souhlasí s tvrzením, vybarví jednoho ze tří smajlíků (úsměv, rovná pusa, zamračený).

Společné vyplňování: přečíst bod, vysvětlit, každý sám vybarví. Samostatné vyplnění zadní strany. Prvňákům případně pomůžu se psaním nebo můžou kreslit.

Zdůraznit: Tajné vzkazy si jen přečtu, ale pouze já a nikdo jiný. Můžou mi cokoliv napsat (připomínky, nápady,...).

- **Reflexe v kruhu:** Reagovat na vzniklé – když bude nějakého bodu hodně špatných smajlíků, co můžeme udělat pro zlepšení? Zopakování knížek, na které si vzpomínají. Každý řekne, co by chtěl zlepšit. Jak to může zlepšit on? Jak můžeme pomoci my ostatní?
- Když zbude čas, podle rozpoložení a potřeby skupiny zařadit:
 - a) Pohybovou hru (pohyb, vybití energie)
 - b) Přečtení pohádky Vlíí pohádky na dobrou noc (odpočinek)

Účast: 10 dětí (Viki chyběla)

Reflexe jednotlivých aktivit:

- Hra HE-JA: Hra děti bavila, ale neprobíhala tak rytmicky a dynamicky, jak by měla.

Splnila ale účel, skupina se uvolnila, rozešla, společně jsme se zasmáli.

- Živý sociogram: Jak jsem jako vedoucí čekala, tak až na dvě dívky (Bětko a Barča) které se držely vzájemně, byly u 2. bodu všechny ruce na Majdě. Tato aktivita byla velmi přínosná, protože:
 1. Zvolila jsem úryvky z vážné hudby (někdy pouze klavír, orchestr) a děti na hudbu, její náladu a rytmus velmi dobře a tvořivě reagovaly. Každý spontánně pracoval se svým tělem. Někteří měli o sobě i viditelně jasnou představu (baletka, houslista).
 2. Učili se vyplňovat rovnoměrně prostor, což připomínám vždy při podobných hrách, ale dnes to bylo jedno ze základních pravidel pro hru. Dařilo se jim to velmi dobře. Někteří sledovali, kde je hodně volný prostor, a vyplnili ho.
 3. Majda zažila pozitivní pocity, protože opravdu přistupuje ke všem velmi klidně a s respektem, ale já jako vedoucí jsem nemusela nic říkat, nijak ji chválit, pocítila to přímo od dětí, které jednaly upřímně a přirozeně. Myslím, že je to pro děti dobrá zpětná vazba, protože je viditelná, přímo to pocítí.
 4. V kruhu jsem se pak ptala, proč se dotkli toho, koho se dotkli, proč s ním jsou rádi ve skupině. Děti samy vystihly to nejdůležitější: je hodná, pomáhá mi, má dobré nápady, nikdy na mě není zlá, mám ji ráda. Tyto informace jsme přenesly na nás. Co my můžeme dělat proto, aby s námi ostatní byli rádi ve skupině? Příklady odpovědí: Budeme ostatním pomáhat. Budeme spolupracovat. Tak jsem se zeptala, co to znamená spolupracovat. – následovala pěkná diskuze (Barča, 1. ročník: „no to je pracovat spolu“). V kruhu používám často nějakého plyšáka nebo hračku z učebny, dnes to byl dinosaur. Kdo ho má, ten mluví. Já ho ještě využívám jako maňáska a mluvím někdy za něj nebo mi něco šeptá do ucha a já to pak říkám dětem. Děti to baví, určitě udrží lépe pozornost, když s nimi komunikuji skrze hračku. A je to opět malé setkání s divadelností, pracuji s hlasem, hračka dám určitý charakter.

- Vyplňování sebehodnocení: Myslím, že se děti cítily při vyplňování důležitě. Každý si našel místočko, kde se cítí dobře a nebude nikým rušen. Vyplňování proběhlo snadněji, než jsem čekala.
 - Reflexe: V kruhu jsme pak sdíleli, co chce kdo zlepšit. Pro některé prvňáky bylo těžké se nad sebou kriticky zamyslet a zformulovat něco, v čem se chtějí zlepšit, ale nakonec si všichni něco našli. Někdy jsem se doptávala, co konkrétně tím myslí, protože formulace byla obecná. Když Majda řekla, že by se chtěla zlepšit v poznávání toho, co ostatní dělají v živém obraze, zeptala jsem se skupiny, jestli jí můžeme nějak pomoci i my, když budeme ty živé obrazy dělat. Odpovědi dětí: Budeme je dělat jednodušší. Budeme je dělat **výraznější**. – to přesně řekla Barča (1. ročník).
- Lucka chtěla, aby i dinosaur řekl, v čem se chce zlepšit. Po mé odpovědi řekla, že ví ještě něco, v čem by se chtěl zlepšit - V tom, aby s ním děti tak neházely. Ostatní ihned reagovali, že to ale on nemůže změnit, že to by musely ty děti. Že to je stejné jako s tím živým obrazem. Já nemusím nic říkat, jen pokládám otázky a oni si vše pojmenovávají sami.
- Zbytek lekce: Zařadila jsem pohyb (zrcadla, hra Kouzelník), protože děti už se vrtěly a potřebovaly se po sebehodnocení a reflektování zase hýbat. Projevila se jejich potřeba pohybu.

Vyhodnocení sebehodnocení dětí

1. Na dramatický kroužek se těším.

Všechny děti ☺

2. Nemám strach před ostatními něco říci a předvést.

Prostředního smajlíka dali: **Nelča, Kuba, Lucka, Anička**. U Nelči i Kuby jde o stydlivost, oba jsou introvertní. Lucka a Anička mají společného to, že obě mluví velmi, ale často opakují, co už řekl někdo jiný (Lucka vždy), a často lžou, vymýšlejí si. – Může za tím stát strach být sám sebou a říci svůj nápad a ještě plně neodbourané sebepozorování.

3. Ostatním ze skupiny pomáhám.

Všichni ☺ Je pravda, že když si musí jako skupina pomáhat v různých hrách a cvičení, všichni si vzájemně pomáhají a nikoho neodstrčí.

4. Neskáču ostatním do řeči.

Prostředního smajlíka dali: Bety, Barča, Anička, Lucka

Na tomto bodě je ještě třeba dále pracovat.

Anička to napsala jako něco, co chce zlepšit.

5. Dodržuji domluvená pravidla.

Jedině Majda dala prostředního smajlíka, což mi přijde, že byla až příliš kritická. Spíše to asi vnímala celkově za skupinu.

6. Je mi jedno, s kým budu ve dvojici nebo skupině.

Prostřední: Bětko, Kuba

☹: Anička, Lucka – je pravda, že ve skupinách, kde jsou ony, vznikají nejčastěji konflikty

7. Když ve skupině něco vymyslíme, říkám ostatním své nápady.

Prostřední: Nelča, Bětko – obě ve skupinové práci submisivní.

Předpokládám, že není problém s tím, že by něco nevymyslely, ale aby se prosadily.

Nelča se chce v tomhle bodě zlepšit.

8. Když něco ve skupině vymyslíme, poslouchám a přijímám nápady ostatních.

Prostřední: Majda, Nelča

☹: Lucka – oceňuji, že je Lucka k sobě upřímná, snad jí to pomůže se zlepšit. Ve skupině, kde je ona, vznikají nejčastěji konflikty, a proto ji děti do skupiny někdy ani nechtějí.

9. Když něco ve skupině vymyslíme, nehádáme se u toho.

Prostřední: Barča, Bety, Anička, Kuba, Nelča

☹: Lucka

Zde negativně hodnotí nejvíce děti i děti jako Barča a Bety, které mají většinu smajlíků ☺. Také je to právě to, na čem se snažím nejvíce pracovat a zlepšit to.

10. Zvládnou vytvořit a udržet živý obraz.

Prostřední: Nelča, Bětko – opět. Myslím, že to je spíše proto, že většinou podřídí skupině a někdo je „zaúkoluje“ a ony mají pocit, že by to samy nezvládly. Bylo by zajímavé dát je dvě do dvojice, nikdy spolu ještě nepracovaly.

11. Poznám, co ostatní v živém obraze dělají.

Prostřední: Majda, Davídek, Bety

☺: Lucka

Majda by se v tomhle chtěla zlepšit. Vnímám, že na tomhle bodě je také třeba pracovat, aby byly obrazy, jak děti v reflexi pojmenovaly, jednodušší a výraznější.

12. Zvládnou vytvořit etudu (krátkou scénku).

Prostřední: Kuba, Bětko (viz. živý obraz)

Chci se zlepšit v:

1. ročník:

Bety: Živý obraz

Andulka: tancování (myslím, že ji to spíš baví)

Davídek: Živý obraz

Barča: Zrcadla – neukazovat tam sprostý obrázky

2. ročník:

Bětko: Živý obraz

Lucka: v sochách – obecně vydržet ve štronzu

Nelča: své nápady – v práci ve skupině více vymýšlet nápady a říkat je, abych jen nestála u topení a nečekala, co mi vymyslí ostatní

3. ročník:

Kuba: chování – celkově více poslouchat a neskákat do řeči a tak

Anička: neskákání do řeči

Majda: poznávání živých obrazů – probírali jsme v reflexi

Sebehodnocení jen potvrdilo to, kde jsem i já cítila mezery. Posloužilo nejen dětem, ale i mě jako kvalitní zpětná vazba o každém jedinci i skupině jako celku. I prvňáci zvládli

sebehodnocení tak, že mi k nim sedí. Pouze Andulka dala všude ☺, má obecně problém reflektovat a jít pod povrch věci, ale její sebehodnocení je pro mě známkou toho, že se cítí na kroužku dobře a je tam šťastná.

Závěr – co zahrnout do plánu na další pololetí:

1. Pracovat dále na živých obrazech: Aby byly jasnější, výraznější a pro diváka tedy lépe čitelné.
2. Podporovat dále spolupráci ve skupinách a reflektovat ji. Snažit se, aby se složení dvojic a skupinek měnilo.
3. Dále dbát na pravidla při komunikaci, posílat si předmět.
4. Podpořit sebevědomí dětí: Každý jsme jiný a je to tak správně. Nemusím mít strach říci, co si JÁ myslím. – Anička, Lucka, Bětko, Nelča
5. Dát Bětku a Nelču spolu do dvojice a pozorovat, co se stane.

7 Vyhodnocení stanoveného plánu

CÍLE

1. POLOLETÍ

Vytvořit přátelský a bezpečný kolektiv na základě vzájemného poznání

- Žák zná a oslovuje další členy skupiny křestními jmény.
- Žák si uvědomuje, co má s ostatními členy skupiny společného.
- Žák se cítí ve skupině bezpečně, přijímán a nebojí se před ostatními projevit. Stejně tak přijímá on ostatní členy skupiny, nikomu se neposmívá.
- Žáci si ve skupině pomáhají a důvěřují.
- Žák je ochoten spolupracovat se všemi ve skupině.
- Žák je schopen naslouchat ostatním.
- Téma: přátelství, pomoc druhým

Hodnocení: Důležitým zjištěním pro mě bylo, že je nutné tyto cíle nepodcenit a dlouhodobě na nich pracovat. Budování skupiny bylo na prvním místě. Některé divadelní cíle byly díky tomu upozadřovány. Před pololetím se to začalo obracet. Aby mohla probíhat kvalitní dramatické výchovné práce, bylo třeba nejprve vybudovat pozitivní skupinovou atmosféru a zvýšit míru koheze ve skupině. Do dalšího pololetí jsou zařazeny tyto cíle, na kterých společně stále pracujeme a vykrystalizovaly se pro skupinu jako nejobtížnější:

- Žák je ochoten spolupracovat se všemi ve skupině.
- Žák je schopen naslouchat ostatním.
- Žák se cítí ve skupině bezpečně, přijímán a nebojí se před ostatními projevit. Stejně tak přijímá on ostatní členy skupiny, nikomu se neposmívá.

Žák se učí pracovat s prostorem skutečným i imaginárním

- Žák se v prostoru pohybuje bez srážek s ostatními.
- Žák je schopen s ostatními vytvořit kruh tak, aby každý na každého viděl, a udržet ho.
- Žák je schopen pohybovat se v imaginárním prostoru.

Hodnocení: Žáci jsou schopni vytvořit a udržet bez problémů kruh. Rovnoměrně vyplňují prostor a pohybují se bez srážek s ostatními. K naplňování třetího cíle nedošlo, takže tento cíl je přesunut na další pololetí.

Žák přijímá pravidla her i vnitřní pravidla skupiny

- Žák chápe význam pravidel pro hru a dodržuje je.

Hodnocení: Naplnění tohoto cíle se pozitivně podepsalo na budování skupiny. Vyplatila se mi důslednost a práce s pravidly hned od začátku. K úspěšnému naplnění vedlo to, že si pravidla a jejich funkčnost pojmenovávaly přímo děti. Ze začátku to bylo náročné, ale nyní nám všem pravidla a jejich dodržování pomáhají v práci. Je to vidět na tom, že děti přesně ví, jak kroužek probíhá. Když zadávám instrukci ke hře, žáci poslouchají, pak se teprve doptávají a následně pravidla dodržují. Tento bod je již samozřejmostí, do plánu na další pololetí ho již nezahrnuji. Pro první pololetí byl ale zásadní.

Žák se učí správnému držení těla

Hodnocení: Tento bod byl z plánu vynechán, nenabízela jsem skupině aktivity na držení těla. Chtěla jsem tak začít s technikou řeči, ale jiné cíle byly ve fázi budování skupiny důležitější. Protože si uvědomuji důležitost techniky řeči pro dramatickou výchovu, chci se na ni v druhém pololetí zaměřit.

U žáka je rozvíjeno smyslové vnímání

- Žák se pravidelně setkává s aktivitami na rozvoj citlivosti zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti a aktivně se do nich zapojuje.

Hodnocení: Všichni se aktivně zapojovali do těchto aktivit, které jsem jim pravidelně nabízela. Byly pro ně často silným zážitkem, čehož jsem využívala pro reflexi, sdílení ve skupině a učení se naslouchat jeden druhému. Tyto aktivity jsou pro mě součástí DV a budu je dětem dále nabízet, ale už je nezařazuji do dalšího plánu, protože to není něco, na co by bylo třeba se dále cíleně zaměřovat.

U žáka je rozvíjeno rytmické cítění

- Žák se setkává s jednoduchými rytmickými hrami (tleskání, Orffovy nástroje) a aktivně se do nich zapojuje.

Hodnocení: Do těchto aktivit se všichni aktivně zapojovali. V dalším pololetí bych je chtěla dále rozvíjet a už se zaměřit více na hudební složku jako součást divadla. A také jako možnou reflexi.

U žáka jsou rozvíjeny herní dovednosti

- Žák rozlišuje herní a reálnou situaci.
- Žák přijímá učitele v roli.
- Žák vstupuje do jednoduchých rolí v rovině simulace a alterace.
- Žák je schopen:
 - o Na signál se zastavit v pohybu, štronzo udržet a na signál se dát opět do pohybu.
 - o Vytvořit ve dvojici nebo malé skupince živý obraz.
 - o Jednoduchých improvizací (bez kontaktu i s kontaktem).
 - o Jednoduché krátké etudy v malé skupině.
- Žák se učí čist divadelní projev ostatních.
- Žák je ochoten pomocí rolové hry vstoupit do jednoduché fiktivní dramatické situace.

Hodnocení: Všichni rozlišují herní a reálnou situaci, vstupují do rolí a přijímají učitele v roli. Už je to samozřejmost i v dalším pololetí, proto to do plánu na další pololetí není zahrnuto. Žáci chápou a využívají kostýmní znak. Tento cíl v původním plánu chybí. Jsou schopni vytvořit živý obraz i etudu, ale otázkou je kvalita a čitelnost pro diváka. Proto je třeba se více zaměřit na konkrétnost a jasnost sdělení. Během pololetí bylo zaznamenáno zlepšení. Neřeší se už fungování skupiny a negativní projevy jedinců ve skupině a pozornost se přenáší na divadelnost. Z reflexí realizovaných lekcí také vyplývá, že je třeba nabízet skupině častěji nepřipravené improvizace ve dvojicích a malých skupinách, protože většinou mají čas na přípravu a nepřipravené improvizace s kontaktem jim dělají problémy.

Žák se učí reflexi

- a) Reflexe prožitých her a cvičení
- b) Reflexe nastolených témat

Hodnocení: Jak je zaznamenáno v průběhu pololetí, reflexi se musela skupina opravdu učit od samého začátku. Během sledovaného období došlo k výraznému zlepšení a byl zaznamenán velký pokrok i v sebereflexi jednotlivých členů skupiny, což potvrzuje závěrečné sebehodnocení. Děti už jsou schopné kvalitní reflexe her a cvičení a nastolených témat. Na tomto bodě chci dále pracovat a rozvíjet u žáků schopnost k sebehodnocení. Jako pedagog si také uvědomuji, že jsem jim zatím nabízela jen verbální reflexi v roli nebo v kruhu mimo role, přitom dramatická výchova nabízí řadu dalších možností. V příštím pololetí bych se v tomto chtěla zlepšit a nabízet jim i jiné reflexe.

CÍLE

DO KONCE ŠKOLNÍHO ROKU

Vytvořit přátelský a bezpečný kolektiv na základě vzájemného poznání

- Žák se cítí ve skupině bezpečně, přijímán a nebojí se před ostatními projevit. Stejně tak přijímá on ostatní členy skupiny, nikomu se neposmívá. – podpořit sebevědomí dětí: Každý jsme jiný a je to tak správně. Nemusím mít strach říci, co si JÁ myslím.
– Anička, Lucka, Bětko, Nelča
- Pozn. Dát Bětku a Nelču spolu do dvojice a pozorovat, co se stane.
- Žák je ochoten spolupracovat se všemi ve skupině. - Podporovat dále spolupráci ve skupinách a reflektovat ji. Snažit se, aby se složení dvojic a skupinek měnilo.
- Žák je schopen naslouchat ostatním a neskákat jim do řeči. - Dbát nadále na pravidla komunikace, používat „mluvící“ předmět, když bude třeba.

Žák se učí pracovat s prostorem skutečným i imaginárním

- Žák je schopen pohybovat se v imaginárním prostoru.
- Žák je schopen pracovat s imaginární rekvizitou.

Žák se učí správnému držení těla a technice řeči – zaměřit se na to!

- Žák vědomě uvolní své tělo.
- Žák se učí správnému držení těla (aktivně vzhledně držené těžiště, vzhledný hrudník, protažená šíje).

- Žák reaguje na domluvený signál (sluníčko, diamant,...) vzosným hrudníkem.
- Žák chůzí a držením těla vyjádří náladu, pocit, určitý charakter.

U žáka je rozvíjeno rytmické citění

- Žák zvukem (hudebně) vyjádří pocit, náladu. – využít při reflexi
- Žák vytvoří zvukový příběh a zvukovou kulisu.

U žáka jsou rozvíjeny herní dovednosti

- Žák improvizuje v nepřípravené improvizaci bez kontaktu i s kontaktem. – nepřípravené improvizace ve dvojicích!
- Žák vytvoří ve dvojici nebo malé skupině živý obraz, ze kterého je pro diváka čitelné, kdo a co na živém obraze dělá. – dostat tam výraz a jasnost sdělení
- Žák v malé skupině vytvoří jednoduchou etudu.

Žák se učí reflexi

- Žák se učí sebehodnocení. – pracovat dál s vyplněnými archy
- Žák je schopen pojmenovat příčinu problému a navrhnout řešení, zlepšení.
- Žák reflektuje skrze:
 - o Výtvarný projev
 - o Hudební (zvukový) projev
 - o Pohyb

Žák se seznamuje s dětskými literárními texty

8 Závěr

Myslím, že cíle stanovené v úvodu práce se mi podařilo naplnit. V teoretické části jsou uvedena důležitá teoretická východiska pro práci se začátečnickou skupinou dětí mladšího školního věku v dramatické výchově. Vycházím z toho, že čtenář již jistě vědomí o dramatické výchově má, proto nejsou některé metody a techniky již detailně vysvětlovány, ale dívám se na vše z pohledu práce se začátečníky. Tím se neodkláním od tématu a cíle práce.

Využitelnost teoretické části pro praxi dokládá praktická část. Několikrát jsem během vedení kroužku řešila něco, co je psáno v teoretické části, která mi v těch chvílích byla oporou. Zároveň to potvrzuje pravdivost toho, co někteří autoři popisují pouze teoreticky.

Cíle praktické části se mi také podařilo naplnit. Myslím, že jsem vytvořila vhodný plán pro začátečnickou skupinu. Jisté změny v něm nastaly, ale nebyly zásadní, proto by tento plán a cesta k jeho naplňování mohly být východiskem pro další pedagogy. Samozřejmě s přihlédnutím k dané skupině, kde by jistě vykristalizovalo něco jiného.

Vedení kroužku pro mě bylo zpočátku obtížné, protože díky školnímu prostředí, ze kterého členové skupiny pocházejí, nedokázali zpočátku spolupracovat ani naslouchat jeden druhému. Ve skupině převládala tenze. To nejsou ideální podmínky pro dramatickou výchovu. Věřím ale, že v diplomové práci je pro čtenáře znatelný velký pokrok dětí, který za sledované období udělaly. Pokrok byl zaznamenán jak v osobnostní a sociální oblasti, tak v té divadelní. Ráda bych na závěr shrnula několik nejdůležitějších bodů pro práci se začátečnickou skupinou, které k takovému výraznému posunu pomohly.

Určitě se mi vyplatilo zaměřit se zpočátku na první bod plánu – budování skupiny, pozitivní ovlivňování skupinové dynamiky. Překvapilo mě, jak moc je to třeba. Na úkor toho sice nebyly naplněny některé cíle z oblasti divadelního umění v prvním pololetí, ale mělo by smysl pracovat na živých obrazech, kdyby se žáci předháněli, kdo ho má lepší? K čemu by byla závěrečná reflexe, kdyby jeden druhému nenaslouchal, kdyby se báli

členové skupiny otevřít druhým? Již ve druhém čtvrtletí se situace začala zlepšovat a nyní ve druhém pololetí sklízím ovoce prvopočátečního úsilí. Nemusíme už řešit hádky, projevy agrese, neschopnost naslouchat jeden druhému a můžeme se věnovat technice řeči, výrazu při vstupu do role atd. Při takové skupinové atmosféře, jako máme nyní na kroužku, je práce radostná pro děti i pedagoga a stojí na základech principů dramatické výchovy a vzájemného respektujícího přístupu.

S tím souvisí další bod. Je to spíše rada pro vedoucí: Nečekejte okamžité výsledky! Tzv. čmáranicové období, o kterém je psáno v teoretické části ve spojení se začátky improvizací, se projeví u začátečnické skupiny ve všem. Během své práce jsem zjistila, že začátečníci potřebují čas. A vědomí toho mi pomohlo. Kresba lidské postavy dojde během vývoje dítěte taky několika stádií. Nejprve jsou to jen čmáranice, ve kterých najde něco jen samo dítě. Až časem přichází hlavonožci, postupně začne být postava čitelná i pro ostatní a začíná mít jisté rysy. Stejně je to i s dramatickou výchovou a to nejen v improvizacích.

Myslím si, že skupina by nikdy neudělala takový pokrok, nebýt mé systematické práce s plánem a cíli. Kdybych si předem nestanovila plán, neměla bych vidinu toho, kam se skupinou směřovat. I když to nebylo vždy jednoduché, reflektovala jsem všechny odučené lekce a vývoj skupiny a z toho vycházela při stanovení cílů pro lekce další. Věděla jsem kdy, co a proč se skupinou dělám a čeho tím chci dosáhnout. Kdybych plán neměla a na celý vývoj skupiny nenahlížela takto komplexně, věřím, že by pokrok skupiny nebyl tak výrazný a má práce tak smysluplná. I kdyby lekce byly z hlediska dramatické výchovy povedené a kvalitní, byla by to pouze sbírka několika pěkných na sebe nenavazujících dlaždic. Díky plánování se mi však daří dláždit z dlaždic chodník. Můžu se ohlédnout dozadu a vidím přesně, co máme za sebou. Když se podívám dopředu, vidím zase, jaké dlaždice jsou nalomené a je třeba je opravit, než k nim položíme další. Já řeším, jaké dlaždice vybrat, aby navazovaly na ty již položené. Děti si je pak s radostí ozdobí podle sebe.

Práce na této diplomové práci mě velmi bavila a obohatila mě. Dále vedu kroužek tímto způsobem a na diplomovou práci navazuje diplomový úkol, kde naplňuji cíle z plánu na druhé pololetí školního roku.

Kdybych mohla tuto diplomovou práci dále rozvíjet, bylo by zajímavé vést jinou začátečnickou skupinu se stejným původním plánem a pozorovat, které jevy jsou v obou skupinách shodné a v čem se naopak skupiny liší.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-070-9

BUDÍNSKÁ, Hana. *At' si už mohou naše děti ve své škole hrát!*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-0407

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce*. Praha: Portál, 2009 (5. vyd). ISBN 978-80-7367-650-6

EYRE, R., EYROVÁ, L. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál. 2000. ISBN 987-80-7367-275-1

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1

KASÍKOVÁ, Hana (eds.); VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-33357-9

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

KOŽÁTKOVÁ, Soňa. Dramatická výchova s dětmi mladšího školního věku. *Tvořivá dramatika*. 2013, roč. XXIV, č. 69, s. 22. ISSN 1211-8001 dostupné na: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2013-2.pdf

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: teorie a výzkum*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2

MACHKOVÁ, Eva. Výtvarná dramatika?. *Tvořivá dramatika*. 2016, roč. XXVII, č. 77, s. 19. ISSN 1211-8001

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga; RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2013 (Vyd. 6.) ISBN 978-80-262-0519-7

MORGANOVÁ, Norah; SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4

PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4

STUHLÍKOVÁ, Iva a JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0

ŠOLC, Petr. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-792-5

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: NIPOS, 2014. ISBN 978-80-7068-286-9

11 Seznam příloh

Příloha 1 – Lekce podzim (co máme společného)

Příloha 2 – Lekce Husa Líza a vánoční hvězda

Příloha 3 – Lekce Vánoční hodina na přání

Příloha 4 – Lekce Smajlíci

Příloha 5 – Sebehodnotící arch

6. lekce – Co máme společného (podzim) 9. 11. 2016

Cíl:

- Žák se aktivně zapojuje do her na rozvoj zrakového vnímání.
- Žák pojmenuje, co má s ostatními ze skupiny společného.

Pomůcky: triangel, bubínek, barevný list, papíry, pastelky, nůžky

Průběh:

- **Hádanka: Co bude dnešní téma?**

Honička se záchranou

Venku už je zima, a tak koho se dotkne mráz (baba) zmrzne. Zachránit ho může kdokoliv ze skupiny tím, že mu zahřeje ruce.

Co se změnilo ve třídě?

Učitel schová do třídy barevný list. *Další nápověda k dnešnímu tématu je někde ve třídě. Je tu něco, co tu běžně nebývá. Žáci chodí po třídě a hledají. Aby předmět našli, nemusí s ničím hýbat. Kdo to objeví, pošeptá mi to a sedne si klidně na zem, aby na předmět neupozornil, a čeká na ostatní.*

- **Asociace v kruhu**

Napadá vás, co bude dnešním tématem?

Asociace na téma PODZIM – *Jaké slovo (slovní spojení) vás napadne, když se řekne podzim?* Po kruhu si posílají list. Mluví vždy ten, kdo ho drží.

Pokud nikdo neřekne barvy, řekne to jako asociaci učitel.

- **Barvy ve třídě**

Barvy nás obklopují nejen na podzimních stromech, ale všude kolem nás. I tady ve třídě je spoustu barev a každý máme jinak barevné oblečení.

Učitel vždy řekne barvu, než napočítá do 5, musí se každý dotknout dané barvy.

Po chvíli přejde na těžší variantu, kdy řekne k barvě část těla, kterou se žák musí barvy dotknout.

- **Množiny**

Žáci se pohybují prostorem do rytmu bubínku tak, aby do nikoho nenaráželi a nechodili dokola. Když učitel přestane hrát, řekne, podle čeho se mají žáci rozřadit do skupin. Ti se to pokusí udělat co nejrychleji.

Podle barvy očí, ponožek, vlasů, ... U poslední skupiny mají za úkol najít něco dalšího, co mají společného.

- **Rozřazení do dvojic bez mluvení**

Učitel pošeptá každému dítěti barvu. Úkolem dětí je rozřadit se BEZ MLUVENÍ podle barev do dvojic.

- **Co (ne)máme na podzimu rádi – galerie soch**

Žáci si ve dvojicích z předešlé aktivity řeknou, co mají a nemají na podzimu rádi. Jeden bude vždy sochař a druhý socha. Sochař ztvární v soše jeden svůj nápad. Sochař „vymodeluje“ sochu a dá jí název. Sochy tak utvoří galerii a sochaři se v ní projdou. Sochař vždy představí návštěvníkům galerie svou sochu. U sochy se pokusí návštěvníci galerie zamyslet, jestli ztvárňuje to, co sochař má, nebo nemá rád. *Která socha vám přijde zajímavá a proč?* Potom se role obrátí. Sochaři se snaží být originální a vytvořit sochu, která ještě v galerii nebyla.

- **Co máme rádi**

Každý nakreslí a vystřihne podzimní list z papíru a napíše do něj, co má rád (nyní už nezůstáváme u podzimu). Lístčky se dají doprostřed kruhu, skupina stojí okolo. Jeden vždy přečte papírek. Všichni, kdo s tvrzením souhlasí, si vymění místo.

- **Reflexe v kruhu**

Mluví ten, kdo má list.

Všiml si dnes někdo, že má s někým dalším ze skupiny něco společného? Něco, o čem dříve třeba nevěděl?

Komentář k lekci: Lekce sice splnila svůj účel, ale nepovažuji ji za kvalitní. Jsou tam rozpracovaná tři témata (podzim, barvy, co máme společného) a její výstavba nedává smysl. Příště bych ji pozměnila a zaměřila se pouze na jedno téma.

Příloha 2

11. lekce – Husa Líza a vánoční hvězda 14. 12. 2016

Cíl:

- Žák díky příběhu porozumí rodičům (ostatním), když a proč se o nás někdy bojí.
- Žák se seznámí s další dětskou knihou: Husa Líza a vánoční hvězda (Petr Horáček).

- Žák vstupuje do role.
- Žák v roli improvizuje v nepřípravené hromadné improvizaci.
- Skupina vytvoří první společný živý obraz.

Průběh:

- **Rozehrátky, soustředění, navození tématu:** Všichni stojí v kruhu, jeden uprostřed, ten na někoho ukáže a řekne zvíře – on a jeho sousedi musí rychle udělat to zvíře podle daných pravidel. Kdo to zkazí, jde doprostřed. Zvířata se přidávají postupně.

Zvířata:

1. Husa: Uprostřed: houpe se ze strany na stranu + gaga, sousedé: křídlo z paží
 2. Prase: Uprostřed: žere z korýtka + chrochtá, sousedé: spojí ruce a vytvoří korýtko
 3. Kráva: Uprostřed: ruce jako rohy + bučí, sousedé: kleknou si a dojí
- *Dnešní příběh bude o těchto a dalších zvířatech, která spolu spokojeně žijí. Každé dítě si vymyslí jedno domácí zvíře, které bude. Nikomu to neřekne. Kde žijí? Kde se bude náš příběh odehrávat? Hromadná nepřípravená improvizace* (můžou mluvit a navazovat kontakt), každý v roli svého zvířete: Jak vypadá jejich ráno? Odpoledne? Večer? (signál vždy trianglem)

Reflexe v kruhu: *Všimli jste si, která zvířátka tam spolu žijí? Podle čeho jste zvířata poznali?* Žák neříká své zvíře, ale ostatních: vždy člověk a jaké zvíře, ten to potvrdí.

- **Práce s knihou:** Hlavní hrdinkou našeho příběhu je husa Líza a příběh se odehrává v den, na který už se všichni moc těšíme. Ukázat **první dvojstranu z knihy**. (Zvířátko stojí pod vánočním stromem, kterému něco chybí.) *Co mu ale chybí?* Dítě, které má nápad, se zvedne a řekne to **v roli svého zvířete**.

- **Čtení:** další dvojstrana – co mu chybí podle Lízy, pokračovat dál až k „...vrhla se po hlavě z kopce dolů.“ (Líza se vydává sama bezmyšlenkovitě pro vánoční hvězdu.)

- **Hromadná improvizace:** *Co se tam teď děje? Co na to zvířátka?*

Nechat chvíli rozehrátky.

- **Pokračovat ve čtení,** jak se Líza snaží získat hvězdu. *Čas utíká a Líza nikde.*
- **Společný živý obraz** – co mezitím dělají zvířátka: postupně vstupují, vždy jeden vstoupí do obrazu, řekne, kdo je a co dělá, štronzo.
- **Čtení dál:** zima+sněhová bouře+Líza se ztratila.

- **Hromadná nepřípravená improvizace:** (*Nějaké zvíře*) svolalo schůzi, kde se zvířátka radí, co budou dělat dál. Společné hledání řešení problému v rolích.
- **Reflexe mimo role** o jejich nápadech, rozhodnutí, zvažovat pro a proti.
- **Práce s knihou:** *Zvířátka v knize se rozhodla, že budou cinkat svými zvonky, aby je Líza slyšela.* Ukázat dvojstranu, kde Líza slyší cinkání. *Ted' ještě musela pouze podle cinkání své kamarády najít.*
- **Cvičení na rozvoj sluch. vnímání:** Všichni si zavážou oči, učitel občas cinkne do trianglu, úkolem dětí je k němu dojít. Kdo ho najde, může si sundat šátek, drží se ho a v tichosti čeká na ostatní.

Pokud potřeba – reflexe.

- *Až se to Líze povedlo a ona našla zase svoje kamarády.* **Hromadná nepřípravená improvizace** (rolová reflexe): Učitel v roli se vrátí ke zvířátkům jako Líza. Sdílení zážitků, pocitů.

- Dočtení příběhu v kruhu na koberci.

- **Reflexe:**

Když nezazní u vítání Lízy pocity dost jasně, zeptat se. *Jak se zvířátka cítila? Proč?*

Myslíte si, že i o vás se někdo může bát jako zvířátka o Lízu? Kdo? V jaké situaci? Jak takové situaci předejít? Báli jste se vy někdy o někoho?

Příloha 3

12. lekce - Vánoční hodina na přání 21. 12. 2016

Vánoční hodinu na přání jsme měli vždy na dramataku u paní Ulrychové a pamatuji si, že nás to moc bavilo. Tak jsem se rozhodla zařadit to i do své praxe.

Cíl:

- Každý žák má možnost vybrat aktivitu, která se bude dělat.
- Žák se aktivně zapojuje do aktivit vybraných ostatními.
- Žák se seznámí s další dětskou knihou díky předčítání učitele. (pokud zbude čas)

Průběh:

- **Přivítání v kruhu, vysvětlení hodiny:** Každý žák si vylosuje jeden papírek s číslem (1 až počet žáků), začne se od 1, ten určí první aktivitu, hru. Může to být něco, co

znají z kroužku DV nebo něco jiného. Takhle se vystřídají všechny děti. K dispozici byly šátky, klubíčko, triangl a vybavení učebny.

- Když zbude čas, **nabídne učitel dětem několik dětských knih** k nahlédnutí a z jedné jim bude číst.

Zvolené hry dětí:

- Pantomima zvířata: Andulka (albínka, vada zraku, mentálně opožděná za ostatními) si přála hrát na zvířátka jako minule (lekce Husa Líza), tak jsme společně dělali pantomimu jako ve hře Aktivita: jeden předvádí beze zvuků zvíře, ostatní hádají.

- Třikrát jsme hráli „Na čarodějnici“, což je naše verze hry Kouzelník, kterou děti milují a někdy, když zbude ještě do konce kroužku čas, ji hrajeme. Je to klasická hra Kouzelník, jen učitel je celou dobu v roli zlé čarodějnice (používá kostýmní znak – plášť z deky nebo šátek na hlavu) a každé dítě zachraňuje jednoho plyšáka (zvířátka), které babice vězní a chce je sníst k večeři. Ve hře je už skupina velmi dobrá a mnohem tišší než v začátcích.

- Zmizík

- Hra na žraloka: Dvojice na židlích jako na loďce na moři, učitel to komentuje vyprávěním, bouře. Učitel určí, která loď se překloupí, tu židli dá pryč ze hry, děti se musí rychle dostat na jinou loďku. Kdo se dotýká země, toho může chytit hladový žralok, který mezi loďkami proplová (učitel). Většinou to končí tak, že všechny děti jsou nalepené na 2-3 židlích.

Po této hře jsem zařadila reflexi, protože děti toho byly hodně emočně plné. V reflexi jsme sdíleli pocity.

- Živé obrazy: Překvapilo, že si Viki řekla o živé obrazy, i když je děláme každou lekci a mohlo si místo toho přát nějakou honičku.

Živé obrazy jsme reflektovali, jak se jim dařilo dodržet pravidla. Už to umí sami pojmenovat.

- Tvoření pavučiny. Překvapilo mě, že si pamatovali posílání klubíčka z první hodiny a přáli si to znovu. Protože bylo před Vánoci, řekl každý, co má na Vánocích rád. Abychom pavučinu poté rozmotali, musel si někdo ze skupiny vzpomenout, co dotyčný říkal.

- Ve zbylém čase jsem vyndala dětské knihy, které si mohli prohlídnout.

Knihy: Husa Liza (Petr Horáček), Kozí knížka (Tereza Říčanová), Haló, Jácíčku (Daisy Mrázková), Pro naše děti a mámy (M. Fischerová – Kvěchová)

Příloha 4

16. lekce – Smajlíci 1. 2. 2017

Cíl:

- **Žák vyjadřuje výrazem pocity a vlastnosti.**

Průběh:

- **Honička – rozehřátí:** Klasická předávaná baba s domečkem. Domeček se mění podle zadání U. Zavolá: „Zelená baba“ – domeček je vše, co je zelené. Příklady bab: bílá, tvrdá, hebká, teplá, polštářová,...
- **Prohlížení smajlíků:** V kruhu jsme si prohlíželi smajlíky a povídali si o tom, co znamenají jejich jména a jak souvisí s jejich výrazem. Překvapilo mě, že u některých nechápali jejich jména, proto jsme společně hledali, co vyjadřuje, co cítí ten smajlík nebo jaký je. Hledali synonyma (Prdlina: Co to znamená, když o někom řekneme, že je prdlý? Jakým jiným slovem by se to dalo říci?) a sdíleli (Stydlivka. Proč se asi jmenuje Stydlivka? – protože se stydí. Kdy se člověk může stydět? Kdy se stydíte vy?), abychom si dané pocity přiblížili.
- **Sochy smajlíků:** Žáci se pohybují do rytmu po prostoru, štronzo, říkám jméno smajlíka (z papíru i jiná, ale jasná) a každý do 3 sekund udělá sochu smajlíka (důraz na výraz, protože smajlík je obličej) a chvíli v něm vydrží. Já si je prohlížím a pozitivně reaguji.
- **Hádání smajlíků:** Společně jsme vymysleli 12 jmen smajlíků (Děsivák, Naštvaňous, Smutníček, Překvapeňák, Radostňák), o jméně si případně povídali, aby bylo všem jasné. Pak si jeden vytáhl papírek a smajlíka předvedl, výraz držel, ostatní hádali, které má smajlík jméno. Střídali jsme se.
- **Napodobování smajlíků 1. kolo:** Stojíme v kruhu, každý na každého vidí. Jeden si vymyslí smajlíka a jeho jméno (může z těch, které jsme dělali) a předvede ho. Všichni se ho snaží napodobit, chvíli držíme, pak hádáme, jaké měl jméno. Po prvním kole si všímám,

že je těžké pro děti napodobit druhého, proto zařazuji hru Zrcadla, kterou jsme ještě nedělali.

- **Zrcadla:** Žáci utvoří dvojice, já jsem s Andulkou, hrají hru na zrcadla: jeden cokoliv dělá, druhý se ho jako zrcadlo snaží napodobit, pak se role vymění.

- **Napodobování smajlíků 2. kolo:** Opakujeme stejnou hru, ale snažíme se přesněji napodobit výraz, jako když jsme hráli Zrcadla.

Opravdu mi to přišlo o něco lepší.














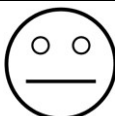
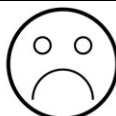
- **Reflexe**


















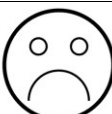



Příloha 5 – Sebehodnotící arch

Jméno: _____

Třída: _____

MOJE PRVNÍ POLOLETÍ NA DRAMAŤÁKU

1	Na dramatický kroužek se těším.	  
2	Nemám strach před ostatními něco říci a předvést.	  
3	Ostatním ze skupiny pomáhám.	  
4	Neskáču ostatním do řeči.	  
5	Dodržuji domluvená pravidla.	  

6	Je mi jedno, s kým budu ve dvojici nebo skupině.	  
7	Když ve skupině něco vymýšlíme, říkám ostatním své nápady.	  
8	Když něco ve skupině vymýšlíme, poslouchám a přijímám nápady ostatních.	  
9	Když něco ve skupině vymýšlíme, nehádáme se u toho.	  
10	Zvládnou vytvořit a udržet živý obraz.	  
11	Poznám, co ostatní v živém obraze dělají.	  
12	Zvládnou vytvořit etudu (krátkou scénku).	  

Na kroužku jsem se seznámil s knížkou:

V příštím pololetí se chci na dramataku zlepšit v _____

Místo pro tvůj tajný vzkaz pro Verču: